

**PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LECTURA CRÍTICA EN LA LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN ARTÍSTICA-MÚSICA DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA**



STEFANÍA DÍAZ SALAS

DANIS DANIELA MEDRANO SÁNCHEZ

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL Y LITERATURA

LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA

MONTERÍA – CÓRDOBA

2020

**PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LECTURA CRÍTICA EN LA LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN ARTÍSTICA-MÚSICA DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA**

STEFANÍA DÍAZ SALAS

DANIS DANIELA MEDRANO SÁNCHEZ

ASESORA

Ibeth del Rosario Morales Escobar

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

***Trabajo como requisito de grado para optar el título de Licenciadas en Educación Básica con
Énfasis en Humanidades – Lengua Castellana***

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL Y LITERATURA

LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA

MONTERÍA – CÓRDOBA

2020

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

DEDICATORIAS

A Dios porque me sostuvo de su mano, por haberme ayudado siempre en las dificultades, por haberme permitido llevar a cabo este proyecto, por haberme permitido terminar mi carrera universitaria.

A mi abuela Petrona Martínez por haber creído en mí siempre.

A mi padre Carlos Medrano por haber estado conmigo siempre y no dejarme sola en esta etapa.

A mi madre Claudia Sánchez por su apoyo incondicional.

Danis Medrano

A Dios por bendecirme con esta gran oportunidad de crecer personal y profesionalmente, por regalarme sabiduría, por haberme permitido culminar este proceso de formación y poder alcanzar mis propósitos.

A mis amados padres, Jorge Luis Díaz y Alba Salas por regalarme ese ejemplo y dedicación que me llevaron a ser quien soy.

A mis hermanos Jorge Díaz, Nicolás Díaz y María Camila Díaz por su apoyo incondicional y motivación en todos los momentos por los que tuve que transitar durante este proceso formativo.

A mis maestros pues me llevo un gran aprendizaje de vida y experiencia en este grandioso mundo de la educación.

Stefanía Díaz

AGRADECIMIENTOS

Fueron cuatro largos años de formación, los cuales tuvieron que pasar para llegar a esta etapa, en este proceso aprendí las competencias necesarias para realizar este trabajo, en este tiempo conté con ese ser supremo, conté con personas capacitadas en cada área de la carrera, conté con personas importantes y especiales en mi vida. Por ello, puedo dar gracias.

Doy gracias a Dios porque derramó entendimiento y sabiduría sobre mí.

Doy gracias a mis padres Carlos Medrano y Claudia Sánchez por estar conmigo en este proceso.

Doy gracias a toda mi familia porque creyó en mí.

Doy gracias a nuestra asesora Ibeth Morales por brindarnos su paciencia y sus conocimientos para llevar a cabo este trabajo.

Doy gracias a mi tío Luis Medrano por brindarme su ayuda.

A todos los docentes y estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Artística- Música por su colaboración.

A la profesora Luz Ángela Estefan Upegui por su colaboración para realizar este trabajo.

Danis Medrano

A La Universidad de Córdoba y a sus maestros por haber compartido con nosotras sus valiosos conocimientos y por su apoyo para la realización de este proceso investigativo.

A mi asesora, la profesora Ibeth del Rosario Morales por su acompañamiento y sugerencias para la consolidación de este trabajo.

A mis compañeros y ahora amigos con quienes cursé la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades-Lengua Castellana por sus aportes y apoyo recibido en el transcurso del proceso formativo.

A maestros de la Licenciatura en Educación Artística – Música por haber participado activamente en el desarrollo e implementación del presente trabajo.

A la profesora Luz Ángela Estefan Upegui, por su incondicional colaboración y valioso aporte en nuestro trabajo.

También le doy gracias a la señora Elvira Bula y al señor Gabriel Gómez por haberme abierto las puertas de su hogar y apoyarme en todo este proceso de formación.

Stefanía Díaz

Tabla de contenido

Resumen.....	8
Abstrac.....	10
Introducción.....	12
1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	13
1.1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	15
2. OBJETIVOS.....	16
2.1. Objetivo general.....	16
2.2. Objetivos específicos.....	16
3. JUSTIFICACIÓN.....	17
4. ANTECEDENTES.....	19
5. MARCO TEÓRICO.....	34
5.1. Lectura crítica... ..	34
5.1.1. Competencias de la lectura crítica.....	36
5.1.1.1. Competencias cognitivas.....	36
5.1.1.2. Competencias lingüísticas y discursivas.....	36
5.1.1.3. Competencias pragmáticas y culturales.....	37
5.1.1.4. Competencias valorativas y afectivas.....	37
5.1.2. Lector crítico.....	37
5.1.2.1. Estrategias de lectura crítica para la formación de un lector crítico.....	38
5.1.2.1.1. Los aportes de la semiótica en los aportes del lector crítico.....	40

5.1.2.1.2. <i>Lectura de artículos de opinión como estrategia de la lectura crítica para la formación de lectores críticos en la Universidad.....</i>	42
5.1.2.1.3. <i>Lectura de anuncios publicitarios como estrategia de la lectura crítica para la formación de lectores críticos en la Universidad.....</i>	43
5.1.2.1.4. <i>Lectura crítica en internet como estrategia para la formación de lectores críticos en la Universidad.....</i>	44
5.1.2.2. <i>Competencias del lector crítico.....</i>	45
5.1.3 Procesos para la adquisición de la lectura crítica.....	47
5.2 Pedagogía de géneros textuales.....	50
5.3. Prácticas de enseñanza.....	54
5.3.1. Prácticas de enseñanza de la lectura.....	55
5.3.2. Enseñanza de la inferencia en la Educación Superior.....	57
6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	59
6.1. Enfoque.....	59
6.2. Método.....	60
6.3. Población.....	60
6.3.1. <i>Muestra intencionada.....</i>	60
6.4. Técnicas para la recolección de información.....	61
6.4.1. <i>Entrevista en profundidad.....</i>	61
6.4.2. <i>Observación participante.....</i>	61
6.4.3. <i>Diario de campo.....</i>	62
6.5. Técnicas para el análisis de la información.....	62
6.5.1. <i>Técnica de análisis documental.....</i>	62
6.5.2. <i>Técnica de análisis interpretativo.....</i>	62

6.5.3. Técnica de análisis microtextual.....	63
7. FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	63
8. RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	64
8.1. Estrategias utilizadas por los docentes para la enseñanza de la lectura crítica.....	64
8.2. Géneros textuales usados en las prácticas de enseñanza de los docentes.....	67
8.3. Categorías de la investigación.....	68
Conclusiones.....	73
Recomendaciones.....	74
9. BIBLIOGRAFÍA.....	75
ANEXOS.....	83
Anexo 1: Entrevista aplicada a los docentes.	
Anexo 2: Géneros textuales utilizados por los docentes para orientar sus clases.	

Resumen

Este trabajo muestra los resultados de un estudio, cuyo objetivo fue analizar las prácticas de enseñanza de lectura crítica de los docentes de la Licenciatura en Educación Artística-Música de la Universidad de Córdoba. Esta investigación se basa en los planteamientos sobre la lectura crítica, las competencias y los procesos que se tienen en cuenta para llegar a la misma. Desde la teoría de Cassany (2003) quien plantea que existen tres planos de lectura, desde De Zubiría (2004) señala seis niveles de lectura al momento de leer un texto, Peter (2007) sostiene tres categorías para la lectura crítica al comprender un escrito y Serrano y Madrid (2007) proponen unas competencias de lectura crítica, las cuales se deben tener en cuenta cuando se interpreta un discurso.

Asimismo, en la pedagogía de géneros textuales, Moss (2016) plantea tres etapas para la enseñanza de la lectura crítica a partir de la pedagogía de géneros textuales, en las prácticas de enseñanza encontramos a Doria (2007) quien afirma que las prácticas de enseñanza consisten en transmitir saberes de acuerdo a las experiencias, vivencias y el contexto, Cisneros, Olave y Rojas (2010) explican la importancia de la inferencia en la educación superior y Cassany (2006), expone tres categorías de las prácticas de enseñanza de la lectura desde una concepción lingüística, psicolingüística y sociocultural, estas se centra en los aspectos sociales y culturales de la comunidad. Es decir, a los aspectos externos al acto cognitivo de comprender.

La metodología se basó en un estudio cualitativo con enfoque descriptivo-interpretativo. Se utilizaron técnicas de recolección de la información como la observación participante, diario de campo y la entrevista en profundidad hecha a cuatro docentes del programa de Licenciatura en educación Artística- Música. Además, se aplicaron técnicas como: el análisis documental, el análisis microtextual y el análisis interpretativo para el analizar la información recolectada.

Como conclusión relevante se cita el hecho que la lectura crítica es una herramienta que contribuye a generar nuevos conocimiento en los estudiantes, ya que los hace partícipes de su aprendizaje, buscando cambiar las clases tradicionales por una metodología activa y enriquecedora, diseñadas con el objetivo de que los docentes implementen ciertas estrategias de lectura en el aula que le permitan a los estudiantes utilizar la lectura en varios campos de la educación. A partir del análisis de la información se dio a conocer las tendencias en los métodos

de enseñanza de lectura crítica, en los que algunos docentes implementan algunas técnicas de lecturas en sus clases. Sin embargo, lo que buscan estos docentes no es que los estudiantes lean de manera crítica sino que comprendan la temática que ellos orienten. Por lo que se recomienda crear grupos de discusión para establecer características para el diseño de nuevas estrategias de lectura crítica con el acompañamiento de los docentes de la Licenciatura. Con el propósito de activar en los alumnos un goce por el proceso lector para fortalecer las diferentes competencias comunicativas.

Palabras claves: Lectura crítica, prácticas de enseñanza, géneros textuales.

Abstrac

This paper shows the results of a study aimed at analyzing teaching practices critical reading of teachers in the Bachelor of Education Arts-Music at the University of Cordoba. This research is based on the approaches to critical reading skills and processes are taken into account to reach it. From the theory of Cassany (2003) who argues that there are three levels of reading, from De Zubiría (2004) indicates levels of reading, Peter (2007) holds three categories for criticism and Serrano and Madrid Reading (2007) propose a skills critical reading.

Also in the pedagogy of textual genres Moss (2016) makes three stages for teaching critical reading from the pedagogy of textual genres in teaching practices find Doria (2007) who claims that teaching practices are to transmit knowledge according to experiences, experiences and context, Cisneros, Olave and Rojas (2010) explain the importance of inference in higher education and Cassany (2006), sets out three categories of teaching practices reading from a linguistic, psycholinguistic and sociocultural conception, these It focuses on social and cultural aspects of the community. It ie the external aspects of the cognitive act of understanding.

The methodology was based on a qualitative study with descriptive-interpretive approach. Collection techniques were used information such as participant observation, field notes and in-depth interview made four teachers from the education program Bachelor of artistic-Music. In addition, techniques were applied as document analysis, the analysis and interpretation microtextual analysis for analyzing the collected information.

As important conclusion cited the fact that the critical reading is a tool that helps generate new knowledge in students, because it makes them participants in their learning, seeking to change the traditional classes by an active methodology and enriching, designed with the objective of teachers implement certain reading strategies in the classroom that allow students to use reading in various fields of education. From the analysis of the information it was made known trends in methods of teaching critical reading, in which some teachers implement some techniques readings in class. However, what they look for these teachers is that students read from so critical but they understand the topic guide. So, it is recommended to create discussion groups to set features for designing new strategies for critical reading with accompanying

teachers on graduation. In order to turn in students an enjoyment for the reader process to strengthen the different communication skills.

Keywords: Critical reading, teaching practices, textual genres.

Introducción

El presente trabajo de investigación se formuló, fundamentó y desarrolló como parte del proceso de formación, dentro del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis Humanidades- Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba.

Este trabajo surge por la necesidad en hacer una reflexión acerca de las prácticas de enseñanza de la lectura crítica que se llevan a cabo en el programa de Licenciatura en Educación Artística-Música en relación con las cuatro asignaturas que requieren mayor lectura en la carrera; estas son, Apreciación artística I, Historia de la música, Apreciación artística II y práctica y proyecto de investigación. La muestra estuvo conformada por cuatro profesores que orientan clases entre primer y octavo semestre. Este trabajo corresponde al análisis y revisión de las estrategias metodológicas para el implemento de la lectura en el aula. Con el fin de analizar las prácticas de enseñanza de la lectura que desarrollan los docentes al orientar los temas que requieren un nivel crítico- inferencial en la comprensión e interpretación de los géneros textuales leídos por los estudiantes del programa.

Para lograr el objetivo se realizó un estudio cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo para esto se hizo un análisis microtextual a los géneros textuales que los docentes desarrollaban en clases para identificar la clasificación de estos; asimismo, se hicieron observaciones participantes de sus clases para hacer un análisis interpretativo de las mismas, esto permitió mirar de qué manera respondían los estudiantes a las estrategias de lectura planteadas por los docentes. Además, se hicieron entrevistas en profundidad a los mismos para realizar un análisis documental de estas, lo cual permitió identificar las prácticas de enseñanza de lectura crítica de estos educadores.

A partir de los resultados de esta investigación se mostraron las tendencias en los métodos de enseñanza de la lectura crítica. Después se hizo una comparación entre las estrategias planteadas por los docentes y la manera en que las desarrollaban con los estudiantes.

Finalmente, partiendo del análisis y conclusiones de este trabajo de investigación se recomienda crear grupos focales y de discusión que establezcan características para el diseño de nuevas estrategias de lectura crítica con el acompañamiento de los docentes de la Licenciatura en Educación Artística-Música.

1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

El examen Saber PRO evalúa la calidad de la educación superior en Colombia (Icfes, 2017) a partir de los niveles de desempeño de estudiantes a punto de finalizar su carrera en cinco competencias genéricas: ciudadanía, razonamiento lógico, lectura crítica, comunicación escrita e inglés. La prueba mide estos niveles en puntajes globales, en una escala de 0 a 300 puntos (Icfes, 2017). Los resultados del examen Saber Pro muestran que a los estudiantes de la Universidad de Córdoba se les dificulta desempeñarse en los contextos de competencia que evalúa la prueba. El promedio global de nuestros estudiantes de pregrado ha estado por debajo de la media estimada de 150 (Icfes, 2017), mostrando una baja en los últimos dos años. Mientras que en 2016 el promedio fue 145, en 2017 bajó a 139 y en 2018 fue 140, ubicando a nuestros estudiantes entre los niveles 1 y 2, los más bajos de la prueba.

En cuanto a la lectura, tema de esta propuesta, los resultados de la prueba Saber Pro muestran que los estudiantes de nuestra institución presentan problemas para entender, interpretar y evaluar diferentes tipos de textos, tanto académicos como cotidianos, tal como lo requiere la prueba (Icfes, 2018). Al igual que en los resultados globales, nuestros estudiantes puntuaron por debajo de la media nacional (Tabla 1).

Tabla 1:

Resultados en lectura crítica Universidad (2016-2018)

Nivel de Agregación	Promedio			Desviación		
	2016	2017	2018	2016	2017	2018
Institución	146	144	144	28	30	29
Colombia	150	150	150	30	32	31
Sede	146	144	144	28	30	29

Adaptado de: Reporte institucional de resultados, histórico examen Saber Pro Instituciones de Educación Superior

Estos resultados sugieren que, si bien los estudiantes pueden identificar la información local y macroestructural de los textos, demuestran muy poca competencia para comprobar,

asociar, relacionar, jerarquizar, analizar, comparar, sintetizar y contextualizar la información local y general de los textos que leen. Estos resultados también indicarían problemas al momento de usar el texto para plantear y resolver situaciones hipotéticas, valorar la intención del autor, comprender globalmente el texto a partir de la integración de sus componentes lingüístico y discursivo, elaborar una valoración final del sentido del texto o relacionar contenidos con variables contextuales de la experiencia cotidiana (Icfes, 2019).

Como bien puede inferirse, los problemas de desempeño en lectura crítica se convierten en un serio impedimento para el logro de los propósitos institucionales y nacionales de formar profesionales íntegros, con sentido crítico, que contribuyan a transformar su realidad en beneficio de la sociedad; de allí la importancia de adelantar estudios que presenten alternativas para el desarrollo de las competencias en lectura crítica evaluadas por Saber Pro.

De esta manera, se puede identificar que la Licenciatura en educación Artística-Música es una de las carreras que no ha alcanzado la media nacional entre los dos últimos años, según los resultados obtenidos del examen Saber Pro este programa ha tenido una decadencia en el componente de lectura crítica, debido a que en 2016 se ubicaba en el quinto lugar de 7 Licenciaturas en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas con un promedio de 139, en el 2017 se encontraba en el cuarto puesto a nivel de las mismas con un promedio de 142 y para el 2018 obtuvo la séptima posición con un promedio de 130 en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba (Tabla 2).

Tabla 2: Resultados pruebas Saber Pro, componente- lectura crítica de la Licenciatura en educación Artística-Música en la facultad de educación de la Universidad de Córdoba (2016-2018).

Programa Licenciatura en educación Artística- Música	Componente – Lectura Crítica	
	Promedio	Posición en la facultad de educación de la Universidad de Córdoba
2016	139	5
2017	142	4
2018	130	7

Tomado de: Reporte de resultados programa académico Saber Pro

Después del análisis de estos resultados obtenidos en el examen Saber Pro se logra identificar que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Artística- Música tienen ciertas dificultades al interpretar un texto en cuanto al desarrollo de las competencias de lectura, entre ellas las competencias cognitivas, lingüísticas, pragmáticas y valorativas, debido a que no identifican el tema central de algunos textos, no reconocen el tema del discurso y no desarrollan una actitud crítica frente a lo que leen para percibir y comentar lo que hay de positivo en un enunciado.

Sin embargo, algunas perspectivas de alfabetización académica plantean que muchas veces la problemática no está solo en las habilidades de los estudiantes sino en la manera en que se están enseñando las competencias, como plantea Carlino (2003) “la alfabetización académica señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (p.410). Es decir, que en la formación de estos estudiantes se implementan las prácticas de enseñanza de la lectura a través de métodos empleados por los docentes quienes deben estar capacitados para orientar las asignaturas que requieran de la comprensión textual.

De este modo, este trabajo de investigación basado en lo que se ha dicho con anterioridad lleva a realizar la siguiente pregunta.

1.1 Pregunta de investigación

¿Cómo son las prácticas docente para la enseñanza de la lectura crítica en los estudiantes de la Licenciatura en educación Artística- Música de la Universidad de Córdoba?

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

Analizar las prácticas de enseñanza de la lectura crítica de los docentes de la Licenciatura en educación Artística-Música de la Universidad de Córdoba.

2.2 Objetivos específicos

- Identificar la metodología utilizada por los docentes para la enseñanza de la lectura crítica a estudiantes de la Licenciatura en educación Artística- Música en la Universidad de Córdoba.
- Reconocer los géneros textuales usados en las prácticas de enseñanza de los docentes de la Licenciatura en educación Artística- Música.

3. JUSTIFICACIÓN

La lectura ha cumplido un papel relevante en la formación del ser humano, a partir de esta el individuo ha desarrollado la capacidad de saber comprender e inferir lo que está plasmado en cada texto. Desde esta perspectiva, es necesario señalar que una lectura literal es el punto de partida para llegar a una competencia denominada lectura crítica, esta última es considerada como eje fundamental en el ámbito educativo, es indispensable que los estudiantes de educación superior manejen un nivel crítico- inferencial al momento de leer cualquier género textual.

De este modo, leer críticamente es fundamental en el campo universitario, los estudiantes saben leer desde un nivel literal- inferencial pero no comprenden de manera crítica el texto leído. Por ende, se hace necesario desarrollar nuevas estrategias de lectura crítica para que estos estudiantes además de identificar el tema y los contenidos del discurso escrito realicen interpretaciones y detecten los puntos de vista implícitos en este; asimismo, adquieran características discursivas y socioculturales del texto para reflexionar y asumir una actitud crítica frente a lo que leen.

La lectura crítica es una de las competencias que debe tener el ser humano, la sociedad exige que esta sea una de las habilidades que más se desarrolle en un campo laboral sobre todo al referirse a la docencia. Actualmente se evidencia una era globalizada y quien obtenga capacidades como estas tendrá un propicio desempeño al momento de desenvolverse en su área específica. Leer críticamente genera un interés por percibir cualquier contexto de una forma diferente, es decir, mirará, valorará y evaluará desde su perspectiva un texto, una imagen, un anuncio, una valla publicitaria y hasta un paisaje natural, teniendo en cuenta tanto la estructura superficial como la distribución profunda del mundo que lo rodea.

Por consiguiente, este proyecto de investigación es importante puesto que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Artística- Música deben fortalecer la competencia de lectura crítica, como alumnos de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas es imprescindible el desarrollo de esta habilidad comunicativa, debido a que como futuros docentes tendrán que recurrir a la misma para llevar a cabo sus prácticas de enseñanza. Con este trabajo se busca dejar una base para el fortalecimiento de las distintas estrategias y métodos de enseñanza que se

utilizan al momento de implementar la lectura crítica y esto es importante no sólo para los estudiantes de la Licenciatura sino también para los docentes del programa y de la Facultad. La importancia al momento de caracterizar las prácticas de enseñanza de los docentes es extraer una serie de pautas que se tendrán en cuenta para llevarlas en el proceso de adquisición de un nivel crítico-inferencial. Con ello, se haría un fortalecimiento de todas estas tendencias que utilizan los maestros, lo cual serviría a los docentes en formación, a los participantes de este proyecto y a los mismos profesores del programa.

En suma, realizar este trabajo de investigación llevaría a reflexionar acerca de las dificultades que se presentan en los estudiantes para buscar nuevos métodos de enseñanza de lectura crítica para capacitar no sólo a los profesores de la Licenciatura en Educación Artística-Música sino a los docentes de la Universidad de Córdoba en general.

4. ANTECEDENTES

La lectura crítica es una de las competencias que más se desarrolla en el ámbito educativo sobre todo al tratarse de la educación superior; sin embargo, existe cierta dificultad para el empleo de la misma, es por ello que diversos autores e investigadores se han centrado en realizar proyectos que comprenden esta temática.

El siguiente capítulo da cuenta de aquellos trabajos que contribuyeron significativamente al desarrollo de la presente investigación y así poder identificar las estrategias empleadas en las prácticas de enseñanza de lectura crítica. De esta manera, se hizo un rastreo de investigaciones en las bases de datos Redalyc, Sciencedirect y Scielo. Para ello, se escogieron once artículos académicos publicados entre los años 2009-2018, nueve tesis de maestría publicadas entre los años 2017-2019 y un proyecto de grado publicado en el año 2017. Se realizó una síntesis de estos trabajos que comprendiera los objetos de estudio, los fundamentos metodológicos y los resultados de estos trabajos, se encontró que son limitados los estudios que se centran en la formación docente sobre la lectura crítica como investigaciones de prácticas de enseñanza de la misma en estudiantes de pregrado.

La revisión permitió verificar que el interés investigativo se centra en hacer una reflexión sobre la necesidad de recibir cursos de capacitación docente para aprender sobre teorías, métodos, estrategias y técnicas innovadoras, que puedan ser aplicadas en la enseñanza de la lectura crítica como área de oportunidad para ellos, lo cual lograría el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes.

Después de esto, se pudieron identificar cuatro líneas de investigación en la enseñanza de la lectura crítica, las cuales giran en torno a la didáctica de la lectura crítica, la comprensión y la producción textual, lenguaje y educación y didáctica de la lengua materna.

4.1. Investigaciones sobre didáctica de la lectura crítica

La didáctica de la lectura crítica se define como un saber o un campo de reflexión e investigación social, es decir, es la orientación hacia los temas de enseñanza-aprendizaje por parte de maestro-estudiante donde se pone en práctica las técnicas o métodos que se utilizan en el desarrollo de la lectura crítica en el aula de clases. La línea didáctica fundamenta la creación de estrategias para el fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes, otro de los aspectos a desarrollar en esta

línea es vincular a los estudiantes en un proceso productivo y significativo de comprensión, crítica y transformación social. Para ello, en esta línea se encuentra autores como Alzate Aurora y Pertuz Ledys (2017), Mendoza Isabel (2007), Carrasco Araceli (2017) y Viñas María (2011). De esta manera, en la revisión de estos antecedentes presentes en la línea de investigación didáctica de la lectura crítica, se encontraron las siguientes tendencias:

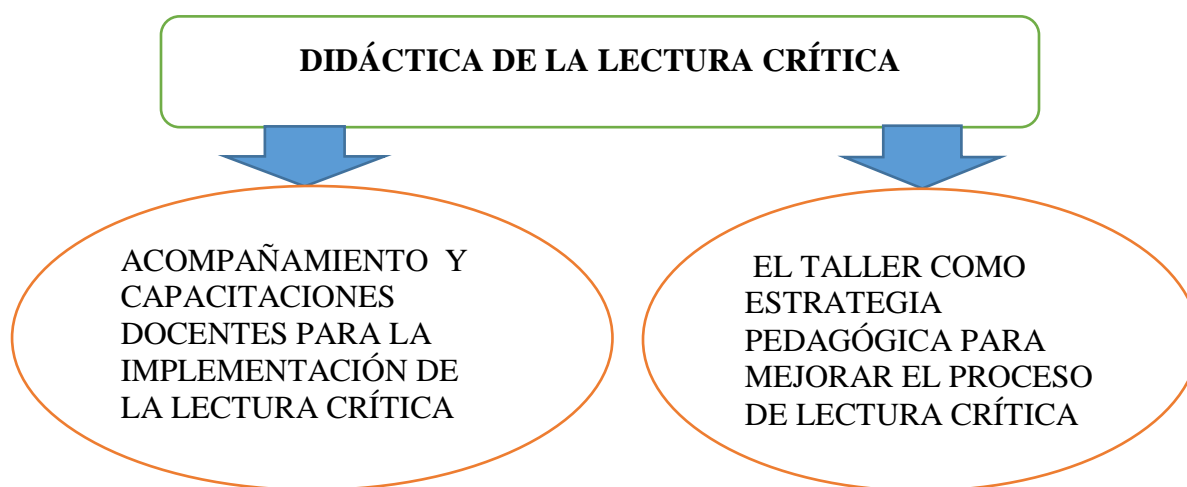


Figura 1 Tendencias en la línea de investigación didáctica de la lectura crítica

En esta línea de investigación, Alzate y Pertuz (2017), Viñas (2011) y Mendoza (2007) tuvieron como objetos de estudio en sus trabajos de investigación identificar y analizar cuáles eran las técnicas, estrategias y métodos que empleaban los docentes en sus prácticas de enseñanza de la comprensión lectora.

En cuanto a la metodología y técnicas utilizadas para recolección de la información, Alzate y Pertuz (2017) y Viñas (2011) dicen que la observación participante es la que se utiliza en la investigación cualitativa, debido a que pretende recopilar información directa interactuando con los profesores y alumnos dentro de las aulas y llevando un registro de todo lo que suceda dentro del salón de clases, que es donde se llevará a cabo el estudio.

Por otro lado, Mendoza (2007) y Carrasco (2017) plantean que la observación directa, permite obtener una mayor cantidad de información directamente del contexto natural, espontáneo, lugar donde se producen las interacciones e intercambios simbólicos que se desea

indagar porque permite develar la conducta del docente cuando se encuentra en pleno proceso de enseñanza- aprendizaje de la lectura y lectura crítica.

De esta manera, Alzate y Pertuz (2017) y Viñas (2011) dicen que con la entrevista semiestructurada se logra comprender a través de las propias palabras de los sujetos entrevistados, las perspectivas, situaciones, problemas, soluciones, experiencias que ellos tienen respecto a sus vidas, con esas entrevistas se lograron profundizar acerca de las estrategias y métodos empleados por los docentes de Lengua Castellana para fomentar y comprender la comprensión lectora en sus estudiantes.

Por otra parte, Alzate y Pertuz (2017) y Viñas (2011) y Carrasco (2017) señalaron que con la revisión documental lograron un proceso dinámico el cual consistió en la recogida, clasificación y distribución de la información, para este caso revisaron cuadernos de Lengua Castellana, revisaron los planes de clases de los docentes e hicieron un análisis documental de la base curricular de Lenguaje y comunicación, todo esto con el fin de identificar los tipos de textos, de lectura y las actividades con las cuales los educadores trabajaban con sus estudiantes. De esta forma, se ha logrado identificar las tendencias que han planteado los autores de la línea de investigación de la didáctica de la lectura crítica, estas fueron:

Enseñar estrategias innovadoras para desarrollar la comprensión lectora, promoviendo la lectura dentro de la institución entre los alumnos, padres de familia y profesores, cursos de capacitación docente en el área de la lectura crítica, establecimiento de un método para el fomento de la lectura de comprensión desde la lectura de libros digitales y la programación de cursos de prácticas docentes donde se incluya diversos temas como la reforma educativa, planes y programas, planeación, estrategias educativas; técnicas para el desarrollo de la lectura de comprensión y el fomento de hábitos de lectura con asistencia semanalmente a la biblioteca. Se deben implementar y desarrollar estrategias didácticas desde la educación básica que ayuden al niño a desarrollar la habilidad de comprensión de lectura.

Alzate y Pertuz (2017), Viñas (2011), Carrasco (2017) plantean que para el caso de los educadores, la institución debe capacitar a los docentes sobre las estrategias que se deben realizar en el aula en relación a la lectura. Sin embargo, es necesario que el estudiante esté motivado para

que el proceso de aprendizaje le sea interesante y significativo, es muy importante que desde la parte administrativa quienes desarrollan el currículo tengan en cuenta la libertad de elección de textos y que se dedique más tiempo para la lectura en la escuela. Se considerarán a profesores que posean capacitaciones relacionadas con el área de educación, dentro de ellas se incluyen: diplomados, menciones, pos títulos, magísteres, entre otros.

Asimismo, Alzate y Pertuz (2017) señalan que el taller es una estrategia pedagógica para mejorar el proceso de lectura crítica, el docente puede hacer la enunciación de los objetivos, haciendo uso de láminas o ilustraciones representando visualmente algunos de los conceptos desarrollados dentro de la clase, elaboración de resúmenes, preguntas de carácter exploratorio, lecturas iniciales ante de mencionar el tema a tratar.

4.2. Investigaciones sobre la comprensión y la producción textual

La comprensión y producción textual es un proceso cognitivo que consiste en transformar el lenguaje, representándolo a través de ideas, pensamientos, sentimientos e impresiones que posee el sujeto. Este puede ser representado mediante un discurso escrito constituido en contextos comunicativos; es de gran importancia llevar a cabo estos procesos, debido a que ayudan a comprender e interpretar de forma adecuada el sentido, la intencionalidad, las convenciones propias y la intención comunicativa de distintos tipos de texto. La línea de comprensión y producción textual asienta sus bases sobre las estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde una perspectiva de transversalidad, por otro lado, se centra en caracterizar las prácticas de lectura y escritura, otro tema a desarrollar son las creencias de varios docentes sobre la lectura crítica. De esta recopilación de investigaciones encontramos autores como: Cáceres Benavides Diana Raquel, Sierra Villamil Gloria María (2013), González Blanca, Vega Violetta (2010), Castro José, Martínez Marlene (2007), Treviño Ernesto, Pedroza Horacio, Pérez Guadalupe, Ramírez Paul, Ramos Gabriela, Treviño Germán (2007) y Cárdenas Luis (2014). De este modo, en la indagación que se le realizó a varias investigaciones presentes en la línea de investigación de comprensión y producción de textos se hallaron las siguientes tendencias:

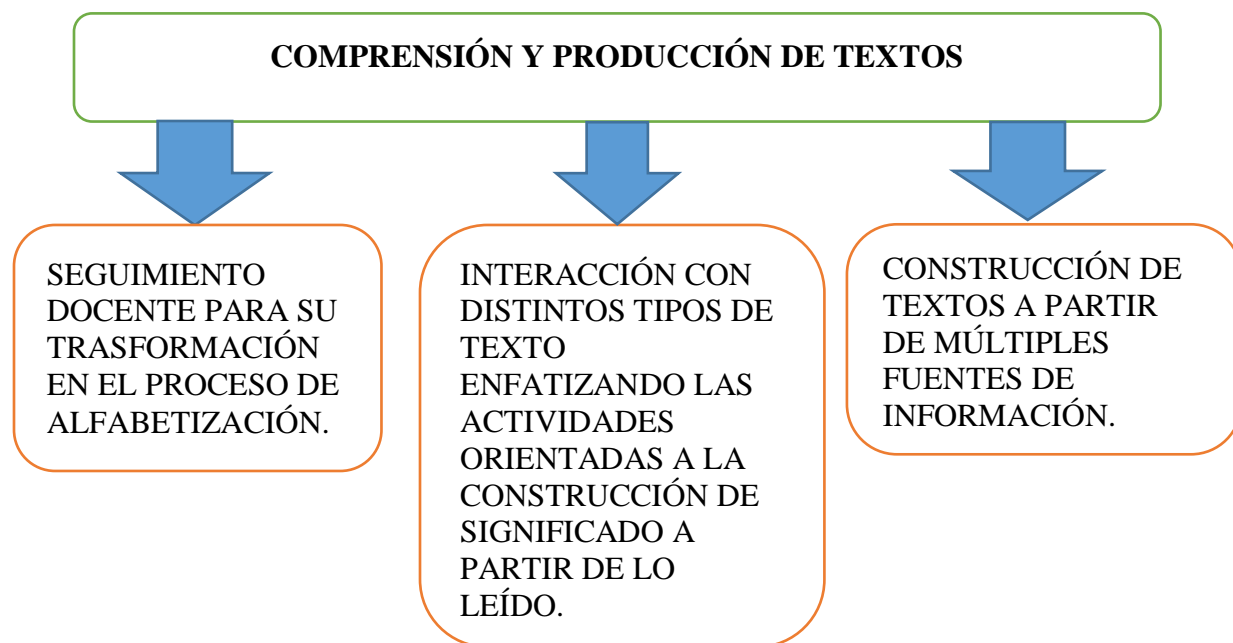


Figura 2: Tendencias en la línea de investigación de comprensión y producción de textos

En primer lugar, en el marco de esta línea de investigación se encuentran varios trabajos que hacen énfasis en la comprensión lectora de los estudiantes, entre estos tenemos dos trabajos de grado entre los años 2007 – 2017 y tres artículos académicos entre los años 2010 – 2014; además, poseen varias tendencias que fortalecen el proceso de comprensión e interpretación de textos en los alumnos. Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, encontramos como primera tendencia la interacción con distintos tipos de texto enfatizando las actividades orientadas a la construcción de significado a partir de lo leído. González y Vega (2010); Treviño, Pedroza, Pérez, Ramírez, Ramos, Treviño (2007) y Cárdenas (2014).

Asimismo, se hallaron dos aspectos en cuanto a las estrategias para el implemento de las habilidades comunicativas, primero se hace una asignación de las lecturas con la intervención del docente para orientar y aclarar dudas de los textos; en el caso de la escritura hacen las definiciones de los tipos de textos donde interviene el docente en el proceso de elaboración, corrección y evaluación de los mismos; también tienen en cuenta la presencia de materiales de lecturas obligatorias que apoyen el trabajo de aula, establecimientos de pautas escritas o verbales para el desarrollo de lecturas y trabajos, inclusión de trabajos escritos como parte de la evaluación, realización de ejercicios de comprensión de lectura. Se caracteriza el diálogo como

una relación comunicativa distinta de la charla, la conversación o la discusión, se hace énfasis en programar lecturas de interpretación y los momentos de leer con los estudiantes para mejorar el valor por la lectura y el sentido de la acción misma, llevando al alumno a la obligación de participar y preguntar al profesor.

Del mismo modo, promueven la interacción de los alumnos con distintos tipos de texto enfatizando las actividades orientadas a la construcción de significados a partir de lo leído, cuentan experiencias de lectura al niño a partir de lecturas independientes de historias significativas de textos informativos, los docentes forman pequeños grupos para realizar instrucción focalizada y trabajos colaborativos de reflexión sobre la lectura con otros niños, realizaban adaptaciones de estrategias pedagógicas, escuchaban la lectura en voz alta, escribían a partir de lo leído. Estas eran algunas de las actividades y estrategias que utilizaban los docentes para mejorar la lectura crítica en los estudiantes.

En segunda instancia, encontramos la tendencia del seguimiento docente para su transformación en el proceso de alfabetización. Cáceres y Sierra (2013). Se toma como principal objetivo indagar y analizar las practicas docentes, teniendo en cuenta de que manera trabaja el docente las ejes temáticos y que esta estrategias está implementando para fortalecer esas competencias que los estudiantes deben tener en sus área de estudio. Para ello hacen énfasis en el diseño de dos matrices de estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura crítica, la orientación de criterios que se enfatizaron en dibujar procesos de comprensión y producción de textos con actividades de descripción, recursos, seguimiento de docentes, evaluación y trabajos de estrategias metacognitivas que permitan autorregular el aprendizaje.

En consecuencia, las prácticas discursivas necesitan una orientación pedagógica que sea de fácil acceso para los estudiantes que inician en la universidad y continúan su formación en educación superior, asimismo es importante trabajar la lectura y la escritura desde la perspectiva de interpretación y producción de conocimiento. Por otra parte, se requiere la transformación de docente, dado que no guían a los estudiantes a desarrollar sus habilidades de escritura, siendo estos procesos una herramienta para desarrollar el pensamiento crítico. Se quiere lograr un proceso de alfabetización académica logrando diálogos entre los docentes especialistas en la

enseñanza de la escritura y la lectura para realizar ajustes didácticos y curriculares que potencien el aprendizaje en los estudiantes.

En esta medida, se abordó la construcción de textos a partir de múltiples fuentes de información. Castro y Martínez (2007); Cárdenas (2014). Se centran en la interpretación y elaboración de textos, con el objetivo de que los estudiantes tengan una formación más amplia en el plano crítico y puedan tener una base para la comprensión de diferentes tipos de textos. Por ende, el individuo debe interpretar críticamente que es lo que dice un texto cómo y por qué lo dice, determinar ejercicios como indagar sobre conocimientos previos plantear interrogantes con respecto al texto, identificar afirmaciones, formular hipótesis, formular preguntas, dar cuenta de las lecturas leídas por medio de resúmenes, mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos y reseñas. Se utiliza un modelo denominado interactivo como estrategia de enseñanza para fortalecer la lectura, utilizar la lectura en la lengua materna o lengua extranjera como un instrumento de comunicación para reconocer los valores de su propia cultura en el idioma estudiado, fomentar estrategias para potenciar los procesos de lectura y escritura en la enseñanza de ELE, realizar talleres, debates donde el estudiante debe leer y analizar lo que lee contrastando diferentes informaciones y dando su punto de vista.

Por otra parte, promover lectores activos que construyan su propio texto a partir de los múltiples y variados textos o fuentes de información que facilitan las tecnologías de la información, procedimientos de estudio y estrategias de aprendizaje para el fortalecimiento de las competencias lectoras y escritoras dentro de un campo de conocimiento, incluir actividades de lectura y escritura guiadas en una asignatura para el rendimiento del tiempo para que los estudiantes comprendan los conceptos, los docentes deben planificar las propuestas de lectura y escritura, teniendo en cuenta la bibliografía elegida según los objetivos de la signatura.

Por consiguiente, tenemos que el objetivo principal de estas investigaciones es determinar y conocer las prácticas docentes para el desarrollo de la lectura crítica. Castro, Martínez (2007) y Treviño, Pedroza, Pérez, Ramírez, Ramos y Treviño (2007). Es por ello que muchos autores se centran en investigar estas prácticas, ya que es importante conocer de qué manera se está formando al estudiante para que este desarrolle su pensamiento crítico. Además, la

implementación de una propuesta pedagógica que promueva la lectura crítica y comprender las prácticas de lectura en los estudiantes es otro de los propósitos propuestos por Cáceres, Sierra (2013); González, Vega (2010) y Cárdenas (2014).

Para llevar a cabalidad los objetivos propuestos anteriormente los autores de estas investigaciones hacen uso de unos instrumentos metodológicos como la encuesta, la entrevista, la revisión documental y la observación. El instrumento que más utilizaron los investigadores fue la encuesta, dado que facilitó conocer más a profundidad los procesos de lectura y escritura, para esto realizaron una serie de preguntas cuya finalidad era conocer los tipos de texto que comúnmente se solicitan en las cátedras y el tipo de valoración o evaluación que los docentes implementan, también se indagaba por las herramientas de apoyo ofrecidas por los docentes en los procesos de lectura y escritura.

Asimismo, se encontraron unos resultados que dieron a conocer de forma general el cumplimiento de los objetivos planteados por los investigadores, lo cual logró transformar a la comunidad investigada. Para fortalecer la alfabetización académica y la lectura crítica en los estudiantes es necesaria mayor inter y transdisciplinariedad, unidad y criterios de exigencia en la presentación y evaluación de trabajos. Asimismo, estos autores plantean que la Universidad requiera de unos niveles más rígidos de exigencia frente al acompañamiento de los procesos de lectura y escritura. Cáceres y Sierra (2013).

Por otro lado, la interacción con los docentes, estudiantes, textos, contextos, etc; dieron acceso a una nueva realidad de la manera cómo se desarrollan las prácticas lectoras y escritoras permitiendo crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, así como la comprensión del mismo Cárdenas (2014). Estos autores plantean en sus resultados que se puede fortalecer la comprensión lectora con distintas formas de explicar los textos a los estudiantes aplicando mayor compromiso y exigencia en el acompañamiento de los procesos de lectura y escritura.

4.3. Investigaciones sobre lenguaje y educación

El lenguaje es la capacidad propia que posee el ser humano para expresar pensamientos y sentimientos por medio de las palabras, a esto se le acompaña la educación como un proceso de

facilitar el aprendizaje o la adquisición de conocimientos, así como habilidades, valores y creencias que tienen las personas. Sin embargo, el lenguaje y la educación son dos ejes primordiales en la formación del individuo, dado que existe una multiplicidad y una mayor complejidad en el uso y la finalidad de ciertas formas o facetas al momento de utilizar el lenguaje. Por lo tanto, este tema debe ser importante a la hora de reflexionar sobre educación porque tanto lenguaje como educación están meramente ligados en la construcción del aprendizaje del ser humano. Esta línea de investigación incluye aquellas estrategias docentes para el desarrollo de la lectura crítica a través de los comerciales de televisión y también hace énfasis en las concepciones que tiene algunos docentes sobre la lectura crítica, para el desarrollo de estas investigaciones se tiene en cuenta autores como: Cáceres Andrea, Gutiérrez Jenny (2019), Nieto Diana (2018), Vidal Daniela, Manríquez Leonardo (2016), Avendaño Gloria (2016), Higuera María, Murillo Carol y Ramos Paola (2019).

Dentro de esta recopilación de investigaciones encontramos una serie de tendencias en las cuales se hizo énfasis en cada una de ellas destacando aquellas estrategias que muchos autores plantean para analizar las herramientas utilizadas en la práctica docente; como primera tendencia tenemos la propuesta didáctica sobre los recursos multimediales y multimodales como estrategia para desarrollar el pensamiento crítico. Cáceres y Gutiérrez (2019); Avendaño (2016) e Higuera, Murillo, y Ramos (2019).

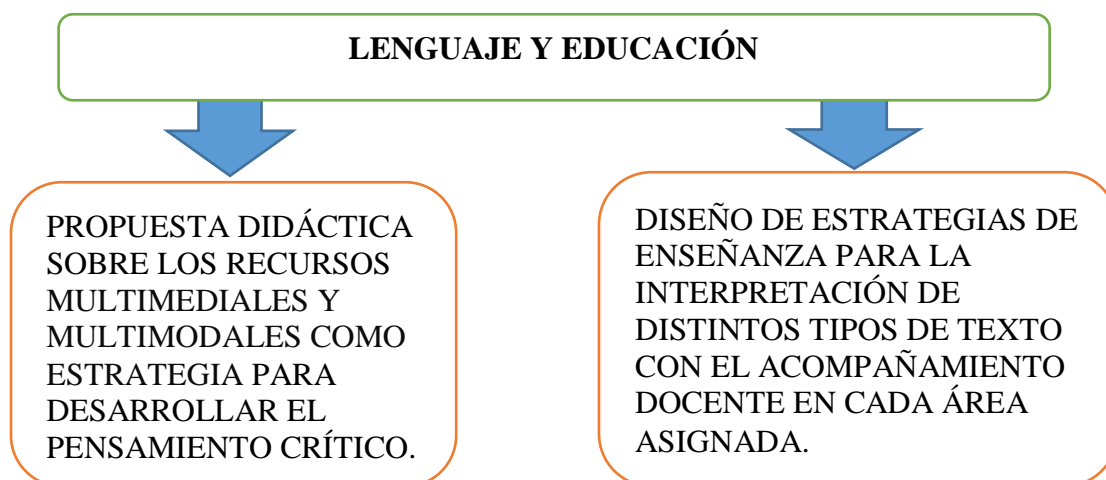


Figura 3: Tendencias en la línea de investigación de lenguaje y educación

En primera instancia, encontramos la estrategia que emplea el comercial de televisión como posible recurso sin costo de fácil acceso y conocido por toda la población para ser incluido en el aula como primer paso para formar una sociedad crítica, creación de una propuesta didáctica llamada nuestra tele, la cual busca el desarrollo del pensamiento crítico a través de la televisión, el maestro debe ser expositor y facilitador de las estrategias de aprendizaje, ofrecer otros textos para ser comparados, consiguiendo así ampliar posturas y crear hipótesis, conocer los debates, preguntas, lluvias de ideas, y compartir de saberes como estrategias en los que se crean situaciones de aprendizaje que propendan por el mejoramiento y participación del estudiante.

Por otro lado, incentivar al estudiante para que fundamente razonablemente inferencias, hipótesis de sentido, reflexiones, análisis, punto de vista, valoraciones y sobre todo su toma de posición, impulsar los procesos de lectura crítica mediante la formulación de preguntas para dar paso a una pedagogía dialogante, la estrategia entrada en la actitud amistosa y no impositiva del maestro es pertinente en la medida en que influye favorablemente en el aprendizaje; la confianza que inspira el maestro y la autonomía que se otorga al estudiante proporciona el desarrollo de competencias, entre ellas la lectura crítica, el mismo docente sugiere el uso de recursos didácticos de tipo digital atrayendo mucho la atención de los estudiantes, aprovechar recursos multimediales y multimodales en los procesos lectores.

Por otra parte, el uso de las TIC desde el diseño de una Webquest como una herramienta que permite la elaboración de actividades a través de la red con lectura de imágenes, en esta aplicación se puede cambiar el comienzo o el final de una historia observando las ilustraciones mientras se lee.

Asimismo, tenemos dentro de esta recopilación de investigaciones la tendencia del diseño de estrategias de enseñanza para la interpretación de distintos tipos de texto con el acompañamiento docente en cada área asignada. Nieto (2018); Vidal y Manríquez (2016). Es decir, se tiene como principal aspecto para que los estudiantes puedan hacer una buena interpretación es el acompañamiento del maestro como eje de mediador entre el texto a interpretar y el individuo mismo. Para ello, se tiene en cuenta también que el proceso de lectura debe ir más allá de leer como extracción de un significado inherente al texto y que la escritura

debe ser un elemento que trasciende el uso de esta como canal o herramienta solo para ser evaluados, estrategias que permitan entender la especificidad de la lectura en las áreas para integrar el leer y escribir al aprender los contenidos disciplinares, formar lectores críticos desde cada una de las áreas de conocimiento, permitirá hablar de comprensión crítica en el proceso de enseñanza aprendizaje, desarrollo de programas de lecturas en la biblioteca, propuesta para el fortalecimiento de la comprensión lectora permitió a los docentes incorporar nuevas prácticas, en torno a la lectura por placer y ampliar sus hábitos lectores.

Por último, el diseño de estrategias de enseñanza que apoyan la revisión de textos, reconocimiento de la microestructura del texto, el estudiante universitario requiere de competencias comunicativas, discursivas y lingüísticas especiales para poder leer y comprender en forma eficiente los textos que se le proporcionan, capacitación docente como guía para la enseñanza del acompañamiento de la práctica lectora, actualización y la formación de todos los profesores a través de una continua capacitación que ayude a fortalecer las competencias en la docencia, construcción de programas integrados y eficaces para inducir el aprendizaje autorregulado donde los alumnos en colaboración con el docente regulen el continuo aprendizaje, es importante formar docentes que utilicen técnicas modernas y desarrollen estrategias creativas en el contexto universitario para que puedan relacionar la teoría y la práctica en el diseño aplicado en el aula para desarrollar en los estudiantes una mayor comprensión y promover en pensamiento crítico y el trabajo colaborativo.

Otro de los temas a abordar dentro de este apartado son los objetivos planteados por los autores de las investigaciones, para ello se realizó una relación entre aquellos trabajos que de alguna manera tienen los mismos propósitos a estudiar, entre estos objetivos tenemos caracterizar, describir, interpretar y comprender las prácticas de lectura y escritura. González y Vega (2010); Cárdenas (2014). Teniendo en cuenta lo planteado por estos autores, podemos decir que se busca conocer todo lo relacionado con las prácticas de lectura y escritura que los docentes están utilizando para dar sus clases, además es fundamental hacer una reflexión pedagógica acerca de la temática que los profesores están trabajando en sus áreas de conocimiento. Dentro de estos trabajos se encontró que los autores tenían como objeto de estudio analizar las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora. (Pedroza, Pérez, Ramírez, Ramos y

Treviño, 2007). Otro objetivo fue determinar las creencias de cinco docentes de español como lengua extranjera, en relación con la lectura crítica en el aula de ELE Castro y Martínez (2007). Estos dos objetivos, se centran en conocer y determinar las prácticas que los docentes emplean en el desarrollo de la lectura crítica.

Por otro lado, Cáceres y Sierra (2013) hicieron una propuesta atendiendo a las dificultades que presentan algunos estudiantes en lectura crítica, para ello hizo como objetivo general de la investigación implementar una propuesta pedagógica que promueva la lectura crítica de los estudiantes. En relación con los objetivos propuestos por los autores de las anteriores investigaciones hallamos que los instrumentos más utilizados; estos fueron, la entrevista, la encuesta y el cuestionario.

La entrevista fue de gran ayuda en estos trabajos porque ayudó a identificar algunos rasgos subjetivos en el momento de interacción con el entrevistado, también se logra analizar las respuestas físicas, sus estados de ánimo y las reacciones que este presenta durante la entrevista. Otro de los instrumentos más empleados en las investigaciones de esta línea fue la encuesta de interrogantes con final abierto, los cuales llevan a surgir nuevas ideas o respuestas por parte del entrevistado, y por último tenemos el cuestionario con preguntas abiertas y cerradas que permitió a los investigadores identificar las estrategias utilizadas por algunos docentes.

Debido a todo lo anterior, los resultados obtenidos en muchas de las investigaciones es satisfactorio, sin embargo otras aluden a la posibilidad de mejorar las prácticas docentes aplicando nuevas estrategias de aprendizaje y capacitando a los docentes para que estos amplíen más su conocimiento sobre cómo enseñar y qué enseñar. Muchas investigaciones concluyeron que los docentes requieren cualificación teórica y pedagógica al momento de enseñar la lectura crítica a sus estudiantes.

4.4. Investigaciones sobre didáctica de la lengua materna

A partir de los planteamientos de Rincón Gloria y Saúl John la didáctica de la lengua materna propone investigar en torno a las formas de enseñar a leer y a escribir, buscando las más adecuadas de acuerdo con el contexto social. Es decir, en esta línea se incluye la forma en cómo

se enseña a hablar y escribir correctamente y de qué manera se logra mejorar las capacidades o competencias comunicativas en la vida escolar cotidiana. De esta manera, esta línea cuenta con autores como: Rodríguez Diana (2016), Luján María y Díaz Alejandro (2009); Andrade Sandra, Flórez Érika, Mera Luis y Grisales María (2014); Pérez Daniela y Hospital Jersson (2014); Piñeros Ramón (2016) y Sánchez José y Aguilar Estela (2003). De esta manera, se logró identificar las siguientes tendencias:

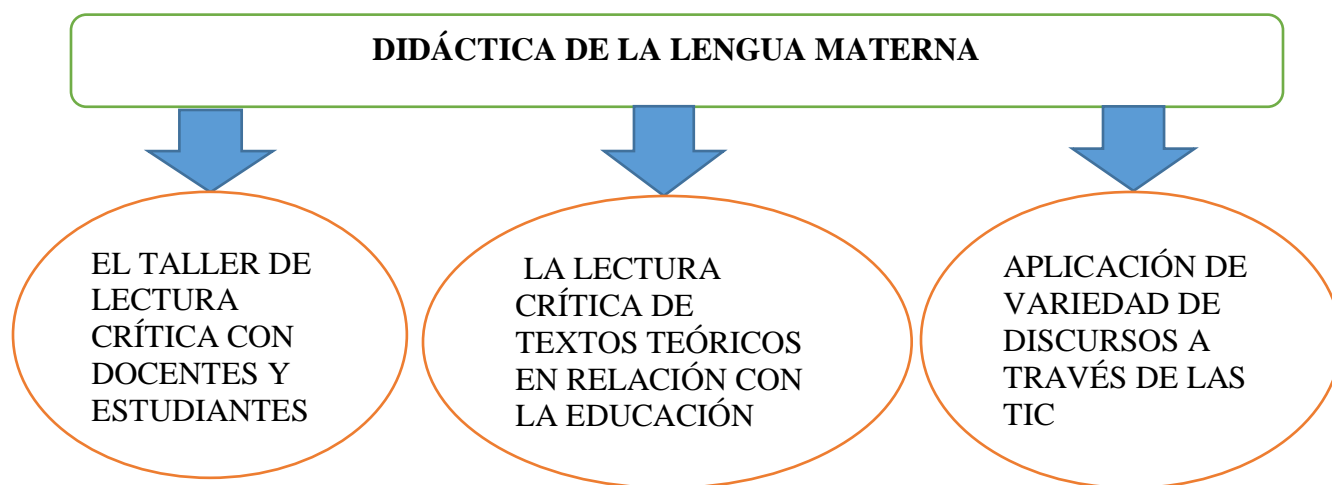


Figura 4: Tendencias en la línea de investigación de la didáctica de la lengua materna

En esta línea de investigación Luján y Díaz (2009) y Sánchez y Aguilar (2003) tuvieron como objetos de estudio en sus investigaciones comparar el nivel de aptitud para la lectura crítica de textos teóricos en profesores del área de la salud con diversos grados de acercamiento a contenidos educativos.

En cuanto a la metodología, Piñeros (2016) y Rodríguez (2016) señalan que el método investigación- acción constituye la posibilidad de generar una serie de transformaciones en el contexto educativo desde la intervención del maestro, haciendo posible la interpretación y comprensión de la realidad propia de la institución.

En las investigaciones que pertenecen a esta línea, los docentes son quienes deben implementar el hábito lector con la lectura de libros, periódicos o papeles, en este apartado se emplea la investigación en la escuela y desde la escuela, realizada por los docentes, con el fin de dar respuesta puntual a las situaciones problemáticas que tienen en el aula, se hacen talleres de

lecturas con los estudiantes y profesores, talleres de lectura crítica para los maestros en los cuales se puso en juego sus habilidades cognitivas y su capacidad para conectar los textos presentados con las situaciones de su aula de clases. Luján y Díaz (2009) y Sánchez y Aguilar (2003) plantearon que el estudio transversal comparativo explora la aptitud para la lectura crítica de textos teóricos relacionados con la educación.

Para Pérez y Hospital (2014) en la formación docente se pretende que los profesores estructuren un punto de vista propio relacionado con el ámbito educativo, premisa en la que propone adquirir aptitudes propias en la elaboración del conocimiento. El docente no debe depender solo de los discursos escritos internacionales, él debe aplicar otro tipo de discurso para desarrollar la lectura crítica como: imágenes, vídeos, simulaciones de realidades sociales y demás, los cuales permiten un análisis conceptual por parte de los estudiantes.

De esta manera, Pérez y Hospital (2014) y Piñeros (2016); Andrade, Flórez, Mera y Grisales (2014) plantean que el uso de las estrategias didácticas relacionadas con las nuevas tecnologías son importantes como: el cine, el cual aporta a la creación de un modelo didáctico que permite explicar el rol de la pragmática en el contexto y el pleno desarrollo de las habilidades comunicativas. Por otra parte, el uso de las TIC es necesario debido a que estas herramientas promueven el trabajo colaborativo y el intercambio de saberes. Involucrar las Tecnologías de la Información y Comunicación TIC en el escenario educativo permite un proceso de innovación en la manera en cómo se enseñan los contenidos propios de las diferentes áreas del conocimiento por parte de los maestros, para esto Piñeros (2016) propone que los recursos tecnológicos están teniendo un importante lugar en el proceso de enseñanza aprendizaje que se orienta a los estudiantes como el uso de la radio dentro de las estrategias de los docentes con énfasis en medios y comunicaciones como el Podcast, este se refiere a las emisiones de radio y vídeo, su acceso es a través de internet por medio de un blog.

En este apartado se dio a conocer el desarrollo de algunos antecedentes que fundamentan el estado del arte que se está desarrollando en este trabajo, el cual ayuda al fortalecimiento teórico que se relaciona con los elementos investigativos mencionados anteriormente. El objetivo ha sido identificar aquellas estrategias didácticas que algunos autores han planteado para el mejoramiento de la comprensión lectora a partir de la orientación y la capacitación de los docentes para el implemento de la lectura crítica en el aula de clases, con esta revisión se encontraron muchos

elementos que sirven como soporte al concepto que se tiene en cuenta al decir que el ser humano no es un ser estático, por ende debe ser dinámico, competente y critico-analítico para que se pueda adaptar a la sociedad y a los diferentes cambios que la ciencia está haciendo.

En resumen, con estas investigaciones se pretende dar solución a las dificultades que presentan los estudiantes con respecto a la lectura crítica y por esto se tiene en cuenta las tendencias que se encontraron en cada uno de los antecedentes, estas sirven como herramienta didáctica, debido a que se han trabajado en Instituciones Educativas para llevar aquellos procesos de desarrollo tanto cognitivos como personales, por lo que la lectura crítica es fundamental dentro de la formación de los estudiantes ya que, les ayuda en la inferencia, el análisis y la argumentación, con esto el estudiante podrá defender o criticar los puntos de vista que planteen los autores en los textos creando uno propio desde una posición crítica y argumentativa facilitándole el desarrollo en otras áreas como la filosofía, la literatura; entre otras.

5. MARCO TEÓRICO

5.1 Lectura crítica

La educación superior se fundamenta en una formación íntegra, completa y eficaz, esta consta de alcanzar varias competencias y habilidades que le permiten al ser humano desenvolverse en el área en la cual se especializa, todas estas aptitudes que se adquieren en el proceso de instrucción servirán como base fundamental para llevar a la práctica los conocimientos que se obtuvieron en el desarrollo de su aprendizaje. De esta manera, una de las competencias que se adquiere en esta educación profesional es leer críticamente, Masapanta (2016) dice que la lectura crítica es una disposición o inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita, para considerar explicaciones alternativas y a no dar nada por sentado cuando podría ser razonable. (p.07). Entonces, la lectura crítica es un proceso que el ser humano adquiere a medida que desarrolla su capacidad inferencial; es por ello, que al comprender los distintos géneros textuales su posición crítica requiere de mayor rigor.

El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES, 2014) define a la lectura crítica como un proceso activo y complejo que implica tres niveles; primero, la comprensión literal del contenido de un texto, segundo la comprensión e interpretación del sentido global de un texto y tercero, la aproximación crítica a un texto, tomando en cuenta su tipo y propósito. (p.6) Es decir, el proceso de lectura crítica va más allá de la literalidad del texto, es comprenderlo e interpretarlo para llegar a su estructura intrínseca.

Para Serrano y Madrid (2007) la lectura crítica, consiste en la capacidad del individuo para la reconstrucción del significado, intencionalidades e ideologías implícitas en los discursos, acceder a la diversidad de textos producidos por otros y también para producir otros nuevos, de modo que, como ciudadano, pueda encontrar un espacio de participación con plena autonomía en la sociedad del conocimiento. (p.59)

En relación con esto, Cassany (2003) plantea que cuando se habla de lectura crítica nos estamos refiriendo a una de las formas de lectura más exigentes y complejas que podamos

imaginar, a causa tanto del exhaustivo grado de interpretación del texto que requiere, como de las habilidades y conocimientos previos que debe tener el sujeto para poder realizarla. (p.120)

Por su parte, Serrano como se citó en Rondón (2014) dice que la lectura crítica requiere desentrañar la significación del discurso del autor, el significado que emerge del texto; poner en juego el pensamiento y el lenguaje del lector, a partir de la relación recíproca que establece con sus esquemas de conocimiento: conceptos, concepciones, representaciones, recuerdos, experiencias de vida y estrategias. (p.27)

Mendoza y Molano (2015) señalan que este tipo de lectura requiere del lector la suma de una serie de habilidades que le permitan identificar las intencionalidades del autor con respecto a una idea, un concepto, un saber, una ideología dentro de un contexto específico de comunicación. (p.106)

Por su parte Serna y Díaz (2015) señalan que desarrollar una lectura crítica implica ir más allá de la comprensión literal e inferencial, es tomar posición frente a los discursos de la cultura, para así develar las relaciones de poder y abuso del mismo. Por tanto, hacer una lectura crítica es tener una actitud para poder valorar y posicionarse frente a los discursos de la cultura. (p.175)

A partir de los planteamientos de estos autores, se puede definir la lectura crítica como una competencia que está inmersa en las habilidades comunicativas y que para llegar a esta se requiere de una secuencia que implica la literalidad y la inferencia teniendo como resultado la criticidad; en otras palabras, la lectura crítica es un proceso que va más allá del discurso literal, es poner en funcionamiento los conocimientos previos del lector, identificando la temática, los argumentos y los puntos de vista que el autor señala en el texto; de esta manera, quien lleva a cabo este proceso tendrá la capacidad de evaluar, defender o valorar los apartados que se muestran en cualquier discurso escrito.

Asimismo, la podemos definir como un conjunto de interpretaciones y valoraciones que se le hacen a un texto de manera profunda e intrínseca. La lectura crítica es importante en la formación de un lector porque le ayuda a adquirir nuevos conocimientos, a mejorar su

enseñanza/aprendizaje y valorar de manera positiva o negativa la idea de otro texto utilizando argumentos propios y válidos para sustentar su punto de vista.

5.1.1. Competencias de la lectura crítica. Para Serrano y Madrid como se citó en Piñeros (2016) plantean que la lectura crítica es una capacidad de atención prioritaria en el contexto educativo actual, a fin de favorecer la formación de ciudadanos reflexivos, cuestionadores y con autonomía de pensamiento, ciudadanos capaces de interpretar los valores dominantes, identificar puntos de vista y desentrañar intencionalidades, imaginarios e ideologías que subyacen en la diversidad de textos que circulan en la vida social. (p. 01). De acuerdo con lo planteado por los autores, las competencias de la lectura crítica buscan que el lector llegue al sentido profundo del texto y que este logre tener todas las competencias necesarias para desenvolverse en el ámbito académico y personal.

Dentro de este apartado podemos encontrar cuatro competencias fundamentales dentro de la formación del ser humano, estas son: competencias cognitivas, lingüísticas - discursivas, pragmáticas - culturales y valorativas - afectivas. Estas competencias según Serrano y Madrid (2007) se refieren a qué tiene que saber hacer el lector crítico, cómo lo tiene que hacer y por qué se le reconoce como lector crítico. Se hace una especial relevancia al adquirir el dominio por los estudiantes de conocimientos lingüísticos - culturales, habilidades, actitudes, valores y sensibilidades, situados en un contexto social particular. (p. 63)

5.1.1.1. Competencias cognitivas. De acuerdo con los diferentes significados que se le pueden atribuir a un texto las competencias cognitivas favorecen la construcción de significados al elaborar representaciones sobre el contenido del texto. Para lo cual el individuo requiere poner en juego los conocimientos previos o esquemas y las estrategias como la construcción inferencial, la formulación de hipótesis e interrogantes, la comparación con otras informaciones o con otros discursos; la autoconfirmación y la autorregulación. (Serrano y Madrid, 2007, p.64). Es decir, esta competencia ayuda al recibir, procesar y elaborar información, además es un proceso mental que se encarga de recordar palabras o frases que el lector pone en práctica al momento de leer o redactar un texto.

5.1.1.2. Competencias lingüísticas y discursivas. Estas competencias “se refieren a la capacidad del lector para identificar el género discursivo concreto que propone el texto: su estructura, registro y estilo, funciones y recursos lingüísticos, formas de cortesía utilizados en el discurso escrito.” (Serrano y Madrid, 2007, p.64). En relación con lo anterior, estas competencias fortalecen las habilidades discursivas que una persona debe tener para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, sin embargo muchas veces puede cambiar sus formas gramaticales y significados de algunas palabras para formar un texto oral o escrito en una situación comunicativa.

5.1.1.3. Competencias pragmáticas y culturales. Estas competencias son el eje fundamental del discurso, son aquellas que muestran la capacidad del lector para identificar los propósitos del discurso, sus usos y funciones, sus orígenes, de acuerdo con el contexto sociocultural e ideológico en que fue creado y formular propuestas o hacer uso de las ideas y representaciones en variados entornos culturales y sociales. (Serrano y Madrid, 2007, p.65). Es por ello, que cada lector debe conocer el contexto donde está y relacionarse con el mismo para que exista una relación entre lector- contexto. Asimismo, estas competencias hacen énfasis en las diferentes funciones que puede tener el discurso en una situación comunicativa, dependiendo del lugar donde se encuentre el lector.

5.1.1.4. Competencias valorativas y afectivas. Estas competencias “son las que permiten reconocer y estimar el valor del discurso, de los significados subyacentes y de la ideología implícita para el hombre, la sociedad, la cultura y, en definitiva, para la vida humana.” (Serrano y Madrid, 2007, p.65). Es decir, estas competencias llevan intrínsecamente el valor y la función que cumple cada discurso en los enunciados expuestos por cada persona. Además, dentro de estas competencias están inmersas la cultura y la ideología con la que se identifica cada persona y la diferencia de la comunidad donde vive, pero es el discurso el eje principal de esta diferenciación de lenguas.

5.1.2. Lector crítico. Según Vásquez (2014), un lector crítico “es una figura de la modernidad; un ser que se ha permitido la mayoría de edad de su razón y, a la vez, un ser de conciencia reflexiva, enfrentado constantemente a ejercer un distanciamiento de sus propias

creencias”. (p.12). Este tipo de lector, no sólo sospecha de lo que lee, sino además, logra dar cuenta de cómo elabora esas sospechas. El lector crítico es quien tiene la capacidad de indagar con el texto, se hace preguntas acerca de lo que lee y hasta podría dar unas posibles respuestas a partir de la indagación que hace.

Al respecto Delgado (2013), señala que el lector crítico debe ser capaz de identificar quién es el autor del texto que lee, cuáles son sus intenciones, cuál es su ideología. También debe ser capaz de identificar los géneros textuales y los usos que se dan en el desarrollo de las disciplinas. Los libros, los capítulos, los materiales de cátedra, los manuales, los resúmenes, los comentarios, los artículos de investigación, las monografías, las ponencias, son textos que tienen usos diversos según los contenidos de las propias asignaturas. Y por último, el lector crítico debe ser capaz de construir su interpretación y confrontarla con la interpretación de los otros lectores, de modo que logre penetrar hasta el sentido profundo del texto. (p.05)

Sin embargo, existe la posibilidad de poder encontrar lectores acríticos, quienes se conforman con la estructura superficial del texto, logran hacer una lectura literal lo que llevaría a hacer posibles inferencias de lo que está leyendo pero no tendría la capacidad de leer de manera crítica.

Tabla 1:

Contraste entre un lector crítico y un lector acrítico

Lector crítico	Lector acrítico
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tiene exacerbadas la perspicacia y la sospecha. ✓ Afina algunos procesos de pensamiento como la inducción, la deducción, la inferencia. ✓ Son, en verdad, relectores. Van y retornan al texto enriqueciéndose con cada nuevo abordaje. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No lee entre líneas ✓ No tiene las habilidades para establecer relaciones lejanas y no dispone de un repertorio de técnicas argumentativas. ✓ Se conforman con una única lectura.

Adaptado de: La lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa. (Vásquez, 2014)

5.1.2.1. Estrategias de lectura crítica para la formación de un lector crítico. La formación de un lector crítico parte desde el escenario escolar, desde el ambiente educativo y

desde las perspectivas del docente. Es él quien debe motivar y orientar al estudiante, debe incluirlo en el plano de ese pensamiento crítico, brindarle las pautas necesarias para que el discente indague acerca del mundo que lo rodea. Desde esta posición, el acto educativo encaminado hacia la formación de un lector crítico se concibe como una relación de acogida: se acoge al sujeto que llega como una persona que trae una historia, pero que al mismo tiempo representa la posibilidad de superarla. (Rondón, 2014, p. 32)

Carrasco, (2003) explica que “leer es en parte descubrir nuevos mundos, nuevas ideas, nuevas propuestas, pero también es una actividad que nos permite redescubrir lo que sabemos, lo que nos inquieta, lo que nos gusta. Quien así lee, es un buen lector.” (p.129).

Siguiendo lo que dice Carrasco, es necesario motivar al estudiante a leer todo tipo de textos debido a que, es el docente quien crea el hábito lector y es imprescindible conocer los gustos de lectura del alumno ya que a través de ello se puede generar un gusto por leer no solo por aprender los contenidos que requiera el plan de estudio sino por querer comprender y facilitar cualquier tipo de lectura. Esto es lo que lleva a alcanzar un nivel de lectura inferencial y crítica.

Lo anterior se puede relacionar con lo que dice Makuc (2011) en su trabajo investigativo quien define la comprensión de un texto como un proceso cognitivo constructivo e intencionado en el que el lector elabora una interpretación y una representación mental de los significados textuales, basándose tanto en la información del texto escrito como en sus conocimientos previos y de acuerdo con un objetivo de lectura acorde a sus propósitos y a las demandas del medio social. (p. 02) Es decir, esta parte ayuda a justificar el concepto que se tiene de lectura, de comprensión lectora y lectura crítica puesto que relaciona los tres niveles de lectura, dicho de otra manera, lo que se ve a simple vista al momento de leer, lo que se debe interpretar a medida que la lectura va avanzando, qué es lo que realmente está inmerso en el texto y cuál es la capacidad que se tiene para llegar a una estructura profunda después de leer.

Es por esto que Langer (1995) como se citó en Pérez (2005, p.123) plantea que “la comprensión correcta de un texto, implica que el lector pase por todos los niveles de lectura, para lograr una comprensión global, recabar información, elaborar una interpretación, reflexionar sobre el contenido de un texto y su estructura”. Esto guarda relación con los planteamientos anteriores, es decir, no es cuestión de repetir sino de hacer saber lo que lleva a leer críticamente al momento de interpretar un texto, es identificar lo que este posee en toda su estructura. De esta forma, se dan a

conocer unas estrategias en las cuales se implementa la lectura crítica y al mismo tiempo valen como base para la formación de un lector crítico.

5.1.2.1.1. *Los aportes de la semiótica en los estudios sobre la formación del lector crítico.* ¿Cómo ha sido la influencia de la semiótica en los estudios sobre la formación de un lector crítico? En su documento, Fabio Jurado ha hecho diversos planteamientos que responden a este interrogante. Aquí, el autor trata temas acerca de los resultados que se obtienen en las investigaciones hechas en las comunidades educativas, estas investigaciones requieren de un proceso de escritura y un análisis desde la semiótica, el cual se encuentra presente en el crecimiento intelectual y en la formación política de las personas.

De este modo, se hace notorio de cómo se constituye el lector crítico, para esto Jurado (2008) dice “aquí se hace necesario la relación que tiene el lector crítico con la diversidad de los textos que circulan en la cultura siguiendo los planteamientos de Eco y la distinción entre dos tipos de lector: el ingenuo y el crítico” (p.01). Es decir, que un lector debe tener en cuenta cada género textual existente; asimismo, debe saber cómo identificarse, dicho de otra manera debe leer sin indagar sobre lo que el autor de una obra quiere decir o ir más allá de la estructura superficial del texto.

Para esto, Pérez, (2005) plantea que “desde principios de siglo, educadores, pedagogos, psicólogos, han tenido en cuenta su importancia y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto” (p.121). Esto nos muestra que cuando el lector comprende totalmente un texto está llevando a cabo la inferencia de los mismos y por ende lo convierte en un lector crítico.

De esta manera, la formación de un lector crítico implica un proceso muy relevante a lo largo de su desarrollo, dicho proceso tiene que ver con la investigación educativa, es necesario ir al campo de la indagación aplicando varias teorías como las de la semiótica, debido a que se puede ser partícipe de los nuevos modelos instructivos. Ahora bien, la investigación debe ser amena, es decir, explorar y contemplar lo que se hace para plasmar las nuevas tendencias que surgen en el recorrido investigativo; de esta manera, se hace el análisis de las diferentes

situaciones que se presentan en las comunidades formativas y se da solución a las problemáticas presentes.

Por esto, las teorías de la semiótica cumplen un papel fundamental en el desarrollo del contexto educativo, estas han tenido influencia en el proceso que se lleva a cabo en la enseñanza de las habilidades comunicativas; como, la lectura y la escritura; asimismo se hacen notorias en la literatura. Hacer análisis desde la semiótica implica asumir la posición de un lector crítico ya que, la aplicación de las teorías presentes en ella involucra un proceso analítico en el cual se introduce la categoría intertextualidad.

De esta manera, se puede inferir que cuando un estudiante, un docente o cualquier amante de la lectura se constituye como lectores críticos se instituyen como ejes principales en la comprensión lectora, con la cual se logra interpretar un texto y crear nuevos pensamientos que los llevan a interactuar con otros tipos de textos. Por otra parte, es fundamental que el individuo se interese por querer descubrir aspectos que están implícitos en un discurso, ya que le permite buscar alternativas para poder leer de manera más fácil donde comprenda, analice, indague y dé su punto de vista desde el proceso que ha realizado asumiendo la posición de un lector prevenido.

Sin embargo, existe la posibilidad de encontrar lectores ingenuos, para esto Delgado (2013) plantea que la lectura parte de la consideración de que leer es algo obligatorio, es una tarea cotidiana, pero leer críticamente no parece serlo. Los estudiantes invierten bastante tiempo en comprender la información de los materiales de cada curso (libros, monografías, artículos, obras literarias, presentaciones visuales, etc.), pero no son capaces de asumir una posición respecto a lo leído. Leen para comprender y comprenden para aprender, pero no leen para pensar críticamente. (p.01)

Desde esta postura, podría considerarse que la lectura no es suficiente para la formación del pensamiento crítico en estos lectores, para ello, Jurado (2008) señala que aunque la lectura ha de ser una actividad lingüística, cognitiva y comunicativa, es una práctica social y cultural que se lleva a cabo a partir de la literatura. De esta manera, se ha concebido la idea de la lectura como una práctica social, como un proceso interactivo y dinámico en el que el lector dialoga con un

autor a través del texto. (p.332) Dicho en otras palabras, un lector no solo debe llevar a cabo un proceso cognitivo sino que debe ir hacia una perspectiva sociocultural de la comprensión textual.

Desde los planteamientos de Jurado se encuentra una categoría- lector experto (profesor), lector novato (estudiante); desde este aspecto, el primero es quien lleva el papel protagónico en el escenario, es quien dice e impone qué textos se deben leer, el segundo es quien tiene opción de escoger el texto impuesto por el primero, desafortunadamente esta situación ha tomado parte en la mayoría de las escuelas, ya sea en las de educación básica, media o superior; es decir, es el profesor quien escoge el corpus literario a trabajar, no da la oportunidad al docente que trabaje géneros textuales que sean compatibles con sus gustos, saberes y predilecciones.

De este modo, se forma un lector ingenuo y sin poseer la capacidad de indagar sobre el texto, solo hace el trabajo a partir de éste y no trata de involucrarse en la intención comunicativa que el mismo posee. Ahora bien, Rondón (2014) dice que un lector crítico, en el marco de la teoría de la recepción y de la semiótica, es considerado como el intérprete que atiende el proceso del significado referido a la idea que el signo produce en su mente; estos signos pueden decir algo distinto al lector intérprete, desde sus propios códigos, y lo que dice el autor, también desde sus propios códigos. (p.29) Para ello, existen variedades de géneros textuales, que permite a quien lee convertirse en un lector prevenido, logrando hacer inferencias, análisis, críticas y argumentos. Estos planteamientos hechos por Jurado han logrado sintetizar que el lector crítico es quien hace la interpretación, la indagación y el análisis, es quien conoce la intención del autor de un texto, la intención de él mismo y la intención de la obra leída, es quien interpreta de manera crítica o semiótica, da las razones estructurales del texto y produce las alternativas o interpretaciones semánticas.

5.1.2.1.2. *Lectura de artículos de opinión como estrategia de la lectura crítica para la formación de lectores críticos en la Universidad.* Al leer un artículo de opinión el lector se puede valer de críticas necesarias para valorar o contradecir el punto de vista del autor que lo escribe. Pero para asumir este rol se debe contar con los argumentos que conlleven a la valoración crítica del texto.

Al respecto Ospina, Sánchez y Alonso (2014), señalan que el artículo de opinión permite llevar a cabo una lectura crítica, contextualizada y reflexiva a través del desarrollo de destrezas cognitivas que proporcionan la capacidad de extraer el contenido y detectar las intencionalidades e ideologías implícitas en el discurso. Igualmente, se pueden realizar procesos intertextuales de comprensión, posibilitando al lector asumir una actitud crítica sobre lo leído, pues desde la diversidad de posiciones amplía el panorama sobre su realidad y, a partir de este, realiza deducciones y conjeturas. (p.75)

Existe una problemática en las Universidades al respecto de la lectura de textos académicos y es que los docentes usan solo los textos que exponen el tema de acuerdo al plan de estudio para que los estudiantes conozcan la temática, no buscan la práctica de la lectura de otros textos como las columnas de opinión o los artículos de opinión los cuales permiten que el lector indague con el texto y obtenga un nivel crítico en esa lectura. Con la lectura de estos textos, el lector se informa de las posibles problemáticas del contexto, también construye su propio punto de vista sobre la sociedad que lo rodea, lee críticamente frente a las opiniones del autor de los textos.

Después de esto construye su propio punto de vista con fundamentos a partir del desarrollo del proceso de la lectura crítica. Para que un lector adquiriera la posición de lector crítico es necesario que antes de empezar la lectura, el docente aborde los conocimientos previos de sus estudiantes con respecto al título, antetítulo, tema del artículo, contexto del artículo en el medio impreso o digital en que se encuentra e información del autor, y trate de relacionar estos aspectos con la experiencia previa del lector que, en cierta manera, determina el sentido e interpretación de lo que se va leer. (Ospina, et al, 2014, p. 79)

5.1.2.1.3. Lectura de anuncios publicitarios como estrategia de la lectura crítica para la formación de lectores críticos en la Universidad. Dentro de las estrategias para implementar la lectura crítica se incluye el análisis del anuncio publicitario, en él se encuentran inmersos uno o más propósitos comunicativos que el lector debe inferir. Para esto Cassany como se citó en Molina, Bernal y Ospina (2014) afirma que “el anuncio publicitario al ser un texto de la cultura, es un texto situado socio históricamente, es un artefacto cultural con propósitos y contexto social, histórico, político, cultural” (p.92). Estos textos requieren de una lectura

profunda, debido a que si se lee de manera superficial no se logra percibir el mensaje intrínseco en el mismo. En relación con esto, Molina, et al (2014) señalan que “el anuncio publicitario a su vez, está inmerso en una serie de lenguajes persuasivos, además de valerse de unas técnicas claras con un fin específico en aras de atrapar miradas y sentidos por un objeto” (p.93). La percepción que se tiene de un anuncio publicitario va más allá de lo que quiere informar, debido a que cuenta con diferentes elementos los cuales el lector logra reunir para reflexionar a partir de este evaluando su contenido para enfrentarlo críticamente.

Por consiguiente, Molina, et al (2014) dicen que al retomar la riqueza lingüística, icónica, sonora y enunciativa del anuncio publicitario como texto de la cultura y, al mismo tiempo reconociendo la necesidad de leer críticamente la pluralidad de lenguajes que entraña dicho texto, es imperativo centrarnos en la condición de observadores rigurosos de las dinámicas ideológicas que develan el uso persuasivo del discurso publicitario. Para tal efecto, permítasenos explicitar las formas del hacer y del decir de este discurso a través de la teorización de los conceptos anunciar y enunciar. (p.95)

En conclusión, para que el estudiante logre constituirse como un lector crítico es necesario que el maestro esté alfabetizado en los lenguajes de la imagen, es decir, en los lenguajes del cine y de la publicidad. Se debe tener en cuenta que a los estudiantes les interesa el mundo visual. Además de esto, el docente también debe estar instruido en el lenguaje de los anuncios publicitarios, dicho de otra manera, saber sobre todos elementos que lo constituyen. Asimismo, el docente debe valorar la manera en que el alumno hace la inferencia en estos textos aunque no sea de manera crítica. Finalmente, cuando el maestro está altamente alfabetizado en todos los lenguajes del anuncio publicitario logra percibir estos textos de manera crítica y de esta manera posee la capacidad de orientar a sus estudiantes a valorarlos y a evaluarlos de la misma forma.

5.1.2.1.4. Lectura crítica en internet como estrategia para la formación de lectores críticos en la Universidad. La era tecnológica ha sido una de las problemáticas que ha transformado en cierto modo el aprendizaje de los estudiantes y sin duda alguna ha influido en el bajo rendimiento de las distintas competencias que se enseñan en el ámbito educativo y no es para menos, el mal uso de la tecnología conlleva a tener resultados desfavorables en ese proceso formativo. Ahora bien, el uso del internet podría en cierto modo ser una estrategia para

implementar la lectura crítica. Para ello, enseñar pasivamente la lectura en internet es una alternativa que responde a la necesidad de lograr una formación de lectores críticos en la Universidad. Las actividades o trabajos puestos por maestros llevan al estudiante a recurrir al internet, debido a que es la fuente más rápida. Es por ello, que en esa necesidad por adquirir la información que se necesita rápidamente, la enseñanza lenta del internet es una opción por la lectura crítica que responde a la problemática que asecha el contexto escolar.

Es por ello, que en la búsqueda de información en el internet de forma rápida da lugar a un lector inconsciente. En cuanto a esto, Ardila, Pérez y Villamil (2014) exponen que cuando hablamos de leer en la Internet, maestros y estudiantes participamos en una especie de “carrera de observación”, en donde priman la velocidad y la competitividad. Prueba de esto son las serias dificultades que presentan los estudiantes para desempeñarse al ritmo de las exigencias que las instituciones de educación superior esperan de ellos, en particular en su nivel de lectura y la actitud crítica frente a esta. (p.105)

Ahora bien, si se hace una lectura lenta en los textos de internet se forma un lector consciente, como plantea Ardila, et al (2014) quien lee críticamente en este medio “está en capacidad de comprender cómo funciona la textualidad en ese entorno virtual en el que se sumerge, que comprende la dinámica del hipertexto leído a partir de la intención y la exégesis” (p.106).

De esta manera, para usar la lectura en internet como estrategia en la formación de lectores críticos, el docente debe estar completamente alfabetizado en las pautas tecnológicas, el sistema educativo debe estar actualizado con los nuevos procesos tecnológicos y el estudiante debe desarrollar las competencias necesarias para el manejo crítico de la información.

5.1.2.2. Competencias del lector crítico. A través del tiempo la necesidad de adquirir competencias para el desarrollo de la lectura crítica ha sido un reto por parte de muchos lectores, pero esta gran dificultad se debe al desinterés que presentan los propios lectores a la hora de leer un texto. Todas estas competencias se reflejan en la capacidad del lector para acceder a la multiplicidad de textos escritos existentes en el medio sociocultural, lingüístico y cognitivo. Algunas de estas competencias hacen énfasis en el dominio acumulado de experiencias que permiten asociar los diversos mensajes con la vida práctica y que le ayudan a construir y

reconocer al lector las emociones del autor, al mismo tiempo que descubre y hace consciente sus propias emociones, reflejadas por la lectura y sus reacciones frente a las ideas y planteamientos de un enunciado.

En consecuencia, se pretende dar a conocer las competencias de lectura para que cada lector ponga en práctica cada una de ellas y los docentes también contribuyan con esta necesidad, como lo plantea Serrano y Madrid (2007) que para el enriquecimiento de estas competencias, el docente tiene que aprovechar todos los momentos y situaciones de aprendizaje para trabajar con los alumnos la lectura de textos en diversos formatos, la discusión y el diálogo sobre las ideas, la elaboración de inferencias, la conversación con el texto a través de preguntas, comentarios y reflexiones escritas. (p.66) por tanto, se hace necesario el acompañamiento docente en la adquisición y el desarrollo de las competencias en los procesos educativos. Según Serrano y Madrid (2007) un lector crítico debe tener unas competencias que lo constituyen como un experto en leer de manera crítica, estas se desglosan de las mismas competencias de lectura crítica. A continuación se dan a conocer las pautas que debe seguir el lector crítico.

Tabla 1:

Competencias del lector crítico (competencias cognitivas)

Competencias cognitivas	
✓	Identificar el tema, reconocer el contenido del discurso, de acuerdo con la información disponible y los esquemas activados en la memoria.
✓	Realizar interpretaciones al identificar opiniones, punto de vista e ideología; detectar ironías, doble sentido, ambigüedad; formular inferencias, construir representaciones y valorarla.
✓	Identificar los diferentes puntos de vista y las intenciones del autor, así como los valores e intereses que mueven a éste a construir su discurso, para tomar conciencia del entramado de conflictos y propósitos.

Adaptado de: Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. (Serrano y Madrid, 2007)

Tabla 2:

Competencias del lector crítico (competencias lingüísticas y discursivas)

Competencias lingüísticas y discursivas	
✓	Poseer conocimientos sobre las características gramaticales, discursivas y socioculturales del texto: ámbito temático, tipo de texto, registro, estructura, funciones.
✓	Comparar y contrastar la estructura y formato de textos impresos versus en formato online y definir los factores que contribuyen a sus similitudes y diferencias.

Adaptado de: Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. (Serrano y Madrid, 2007)

Tabla 3:

Competencias del lector crítico (competencias pragmáticas y culturales)

Competencias pragmáticas y culturales	
✓	Asumir la pluralidad de interpretaciones que tiene el discurso y desarrollar la capacidad de relativizar la interpretación personal que se da en el discurso.
✓	Comprender que las funciones sociales y culturales que tiene el discurso inciden en la manera en que los textos son estructurados, en su tono, en el grado de formalidad y en la secuencia de sus componentes.
✓	Identificar los referentes del autor, su nivel cultural e ideología; el lugar, momento y circunstancias de producción del discurso, las influencias culturales y sociales del autor sobre el discurso.

Adaptado de: Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. (Serrano y Madrid, 2007)

Tabla 4:

Competencias del lector crítico (competencias valorativas y afectivas)

Competencias valorativas y afectivas	
✓	Reflexionar y compartir ideas y percepciones acerca de sus impresiones y apreciaciones del contenido del texto leído.
✓	Desarrollar una actitud crítica frente a lo que lee, para percibir y comentar lo que hay de positivo, cuestionar aquellos planteamientos con los que no coincidimos en principios y valores y aceptar aquellos que pensamos son útiles.

Adaptado de: Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. (Serrano y Madrid, 2007)

5.1.3. Procesos para la adquisición de la lectura crítica. Aprender a leer al igual que otros procesos que desarrolla y adquiere el ser humano como hablar, caminar, razonar, y escribir están directamente relacionados con el nivel de desarrollo cognitivo. Sin embargo, en la lectura se relacionan otros aspectos que son construcciones sociales y actividades socialmente definidas (Ferreiro, 2001.p. 41). Teniendo en cuenta estos planteamientos, se puede que la lectura crítica centra sus bases principalmente en ese pensamiento crítico que el individuo debe alcanzar a medida del tiempo, asimismo este pensamiento contribuye al mejoramiento del aprendizaje. Puesto que es fundamental que el ser humano tenga claro los procesos que debe adquirir para llegar a una comprensión lectora eficaz.

Por consiguiente, encontramos a tres autores que enfatizan sobre los diferentes procesos que posee la lectura crítica. Por un lado, Facione (2007) plantea 3 categorías las cuales se deben llevar a cabo para hacer una lectura con un enfoque crítico. Estas categorías son: la inferencia, la interpretación y la evaluación. Cada una de estas categorías está inmersa dentro del proceso de

adquisición de lectura crítica que el ser humano va realizando a medida que lee e interpreta los diferentes tipos de textos. En primera instancia, el lector hace un acercamiento al texto por medio de la formulación de hipótesis que le permite tener claro el tema principal del enunciado, a partir de esto puede sacar conclusiones de las ideas principales que ya conoce, y finalmente puede obtener el significado de algunos términos implícitos en la lectura. En la segunda categoría podemos encontrar que el lector hace una diferenciación entre las clases de oraciones y logra parafrasear ideas desconocidas lo que le permite llegar a organizar una serie de ideas dentro de un texto, la tercera categoría permite que el sujeto crítico determine la veracidad de la información que el autor brinda en los textos y al mismo tiempo verifica si la información dada por el autor es aplicable a la realidad.

Tabla 1:

Procesos para la adquisición de la lectura crítica a partir de las categorías sobre la lectura

Categorías sobre la lectura crítica		
Categoría inferencial	Categoría de interpretación	Categoría de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ✚ Formulación de hipótesis ✚ Saca conclusiones razonables ✚ Extrae el significado de elementos de una lectura 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Diferencia la idea general de las ideas subordinadas ✚ Parafrasea ideas del autor ✚ Categoriza en ideas secundarias el orden de un texto 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Determina la credibilidad de la información dada por el autor. ✚ Establece si la información dada por el autor puede ser aplicada a la realidad.

Adaptado de: Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante? (Facione, 2007)

Asimismo, De Zubiría (2004) concibe en su libro titulado "teoría de las seis lecturas" seis niveles de lectura que son fundamentales dentro del proceso para la adquisición de la lectura crítica. Estos niveles hacen un gran aporte a la orientación de la lectura, debido al grado de complejidad que esta presenta hoy en día en la formación de estudiantes y docentes de muchas instituciones educativas. Por ello, se hace necesario poner en práctica estos niveles y que cada persona tenga es sus competencias unos niveles de lectura eficaces que le permita la interpretación y decodificación de un texto. Estos niveles serán abordados a continuación:

Tabla 2:

Procesos para la adquisición de la lectura crítica desde los niveles de lectura

Niveles de lectura		
Decodificación primaria	Decodificación secundaria	Decodificación terciaria
<ul style="list-style-type: none"> ✚ Inicio de la comprensión lectora ✚ Convertir, traducir, decodificar e interpretar cada palabra de un texto ✚ Almacén de conceptos ✚ Recuperación léxica ✚ Contextualización del significado de términos aislados ✚ Convertir cada termino leído o escuchado a su respectivo concepto 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ El lenguaje expresa pensamientos o preposiciones ✚ La lectura interpreta pensamientos y preposiciones que viene contenidos en las frases ✚ Convierte las oraciones en proposiciones o pensamientos 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Organización de enlaces entre las macro proposiciones ✚ Extracción de la estructura semántica del texto ✚ Convertir los conocimientos extraídos durante la lectura en nuevos instrumentos de conocimiento

Adaptado de: Teoría de las seis lecturas (Miguel De Zubiría, 2004, p. 16-21)

Otro aporte importante dentro del proceso de adquisición de la lectura crítica es el del autor Daniel Cassany quien plantea que existen tres planos dentro de la lectura, estos son: las líneas, entre las líneas y detrás de las líneas. Las líneas, hace referencia al significado literal que el lector saca de un texto al procesar las estructuras sintácticas y la capacidad de decodificar el significado semántico de manera superficial en un enunciado. En el segundo plano entre las líneas aparece la interpretación de algunas palabras por medio de la inferencia, las presuposiciones, la ironía y los dobles sentido. Y la última que es detrás de las líneas que es donde el lector llega a un máximo extremo de comprensión donde ya presenta diferentes ideologías y expone su punto de vista.

Tabla 3:

Procesos para la adquisición de la lectura crítica desde los planos de la lectura

Planos en la lectura		
Las líneas	Entre las líneas	Detrás de las líneas
<ul style="list-style-type: none"> ✚ Entender el significado literal ✚ Procesar las estructuras sintácticas ✚ Capacidad de decodificar su significado semántico 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Deducir lo que dicen las palabras ✚ Las inferencias ✚ Las presuposiciones ✚ La ironía ✚ Los dobles sentido 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ La ideología ✚ El punto de vista ✚ La intención ✚ La argumentación del autor ✚ Elementos que aporta el lector desde su contexto situacional, ideológico y cultural

Adaptado de: La lectura crítica: un camino para desarrollar habilidades del pensamiento (Cassany, 2003, citado por Marín y Gómez, 2015, p. 27)

5.2. Pedagogía de Géneros textuales

Rose y Martin como se citó en Ladrón (2017, p.17) plantean que la teoría de género de la (Lingüística Sistémico Funcional) LSF, así como la pedagogía basada en ella, surgió en la denominada Escuela de Sydney, cuyos integrantes encontraban preocupante la enseñanza de la escritura en los colegios australianos, puesto que los docentes no manejaban sistemáticamente la manera de utilizar el lenguaje en diferentes contextos sociales, en consecuencia el aprendizaje quedaba supeditado al conocimiento intuitivo de los profesores con respecto al lenguaje. Debido a esto, surge la necesidad de buscar un modelo donde se relacione tanto a maestros como a estudiantes para la construcción de nuevos conocimientos sobre el lenguaje y la manera en cómo puede ser enseñado y puesto en práctica en los diferentes contextos socioculturales.

De esta manera, Martin como se citó en Ladrón (2017, p.17) define la teoría de los géneros textuales como un “proceso social que se realiza en etapas y es orientado a una meta”. Es un proceso social porque está conformado por varios interlocutores que interviene en este tipo de géneros y que tiene unos propósitos definidos que llevan a cabo en cada uno de sus objetivos. Del mismo modo, esta teoría se fundamenta en varios enfoques que se relacionan con cada género textual y que ayudan al fortalecimiento de la lectura crítica. Asimismo, Martin y Rose, (2007) citado por Ladrón (2017, p.17) plantea que “el número de géneros reconocibles en cada cultura es innumerable y sus patrones son reconocibles”. No hay un número exacto de géneros dentro de

una comunidad cultural, debido a su amplia información presente en lenguaje. Por otra parte, se desconocen los patrones utilizados en los distintos géneros textuales utilizados por los lectores en distintos contextos sociales. Desde esta perspectiva, el ciclo de enseñanza aprendizaje de la pedagogía de géneros de la Escuela de Sidney involucra tres etapas, estas son: deconstrucción, construcción conjunta y construcción independiente. La deconstrucción de género se realiza en conjunto entre docente y estudiantes, guiándolo a una comprensión adecuada de su organización como género y el propósito social que se persigue; la segunda etapa consiste en la construcción conjunta de ejemplares genéricos entre docentes y estudiantes; y por último la producción de las propias ediciones escritas por los estudiantes de manera independiente, siguiendo un modelo ya familia. (Martín, 1999 como se citó en Ladrón, 2017, p.17)

De acuerdo a esto, Moss (2016) como se citó en Ladrón (2017) plantea que “a partir de una investigación realizada en la Universidad del Norte un grupo de docentes proponen las siguientes etapas para la enseñanza de la lectura crítica con base a la pedagogía de Género” (p.19). Estas son:

Tabla 1:

Etapas para la enseñanza de la lectura crítica a partir de la pedagogía de géneros textuales (deconstrucción)

Deconstrucción	
✓	Contextualización: se indaga sobre los conocimientos previos de los estudiantes sobre el texto a trabajar, explica el objetivo de la clase, indaga sobre el autor, hace una predicción sobre el contenido a partir de los títulos y subtítulos.
✓	Estructura y propósito del texto: Se identifica el género del texto, su propósito social y su estructura; resaltando el macrotema y los hipertemas, utilizados en la teoría Lingüística sistémico funcional.
✓	Lectura detallada: Se realiza una lectura conjunta docente- estudiantes, explicando los conceptos abstractos las palabras desconocidas por los estudiantes y desempacando las metáforas lexicales y gramaticales que pueda tener el texto.
✓	Re-representación de las ideas del texto: se presentan las ideas del texto en otra estructura (mapas conceptuales, gráficos, cuadros sinópticos, entre otros) de manera colaborativa, de esta manera se propicia el pensamiento analítico, la interpretación y reorganización de los contenidos.
✓	Reacción al texto: Se trabaja de manera colaborativa el desarrollo del pensamiento crítico, a partir de preguntas relacionadas con el texto y los planteamientos del autor.

Adaptado de: La pedagogía de géneros como estrategia pedagógica para la comprensión lectora (Moss, 2016, citado por León, 2017, p. 19-20)

Tabla 2:

Etapas para la enseñanza de la lectura crítica a partir de la pedagogía de géneros textuales (construcción conjunta)

Construcción conjunta	
✓	Los estudiantes con la ayuda del docente construyen colaborativamente un texto de género dado.
✓	Se parte del análisis del contexto comunicativo, se selecciona la información, y se organizan las ideas.

Adaptado de: La pedagogía de géneros como estrategia pedagógica para la comprensión lectora (Moss, 2016, citado por León, 2017, p. 20)

Tabla 3:

Etapas para la enseñanza de la lectura crítica a partir de la pedagogía de géneros textuales (construcción independiente)

Construcción independiente	
✓	Construcción independiente: Los estudiantes elaboran un texto, planifican su escritura y organizan sus ideas dependiendo del género dado, de manera independiente.
✓	Evaluación conjunta: En esta etapa se espera que la revisión de los trabajos se convierta en un espacio de aprendizaje para mejorar los niveles de comprensión escrita en un proceso de edición conjunta.
✓	Evaluación individual: la evaluación individual permite que los educandos tomen distancia del texto para evaluarlo lo más objetivamente posible. De esta manera, se espera que gradualmente pueda lograr analizar con mirada crítica sus propias producciones.
✓	Autoevaluación: El estudiante evalúa su proceso de comprensión del texto. De esta manera, la didáctica de la lectura y la escritura se consolida como una experiencia de construcción social en medio de la interacción de los educandos y el docente, en el cual el lenguaje asume un rol de mediador.

Adaptado de: La pedagogía de géneros como estrategia pedagógica para la comprensión lectora (Moss, 2016, citado por León, 2017, p. 20-21)

Por otra parte, el ICFES con el fin de evaluar las diferentes competencias de lectura crítica considera varios tipos de textos, entre estos encontramos los textos continuos, los cuales se leen de forma lineal y se organizan en oraciones y párrafos; en cambio, los textos discontinuos no se leen en forma lineal, se organizan en matrices, cuadros y tablas, entre otros. Desde esta perspectiva, se adopta esta tipología porque los textos continuos y discontinuos divergen significativamente en cuanto al formato, propósito y contextos o situaciones en donde normalmente se encuentran. Ahora bien, no se pretende que la tipología presentada sea exhaustiva y que no haya casos indeterminados. En un mismo texto pueden haber, por ejemplo, caricaturas o tablas (textos discontinuos) junto a fragmentos expositivos o descriptivos (textos continuos). Sin embargo, para la prueba de Lectura Crítica se utilizarían textos que se acomoden claramente en una categoría particular. (ICFES 2013, p.11)

De este modo, los textos utilizados para evaluar esta competencia se convierten en principales modelos de estudio para muchos estudiantes; sin embargo, no todos se interesan por estudiar ni investigar acerca de estos tipos de textos, es por ello que muchos estudiantes caen en la dificultad de no leer críticamente y se quedan en la competencia cognitiva sin llegar al plano interpretativo que se debe adquirir para hacer un juicio valorativo del texto. Alexopoulou (2011) afirma que “los textos se conciben como hechos comunicativos que cumplen una función social, están estrechamente ligados a un contexto y son portadores de una intencionalidad concreta por parte del emisor/productor” (p. 98).

Cabe resaltar, que el texto se fundamenta mediante la habilidad comunicativa que posee el hablante en un determinado contexto social o cultural. De esta forma, es importante tener en cuenta varios aspectos al momento de clasificar un texto. Adán como se citó en Alexopoulou (2011) expone que a la hora de clasificar los textos, los modelos superestructurales son muy operativos porque la superestructura de los textos es la que permite la construcción de las tipologías textuales ya que el esquema global que organiza la información de un texto es una estructura convencional que varía según el tipo de texto al que se adscribe.

Por ejemplo, el texto expositivo organiza su contenido en tres partes bien definidas: introducción, desarrollo, conclusión. En otras palabras, la propia organización textual proporciona al receptor del texto la orientación para descifrar su contenido. Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, el ICFES clasifica dos tipos de texto de la siguiente manera:

Tabla 1:

Clasificación de los textos según el ICFES (textos continuos y discontinuos)

Textos continuos	Textos discontinuos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Literarios (novelas, cuentos, poesías, canciones, dramaturgias ✓ Expositivos ✓ Descriptivos ✓ Argumentativos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Caricatura ✓ Etiqueta ✓ Infografía ✓ Tabla ✓ Diagrama ✓ Aviso publicitario ✓ Manual ✓ Reglamento

Adaptado de: Marco de referencia para la evaluación ICFES (2013)

En este sentido, se encuentran varias tipologías textuales que se enmarcan dentro de la actividad verbal y discursiva de un texto. Cada una de estas tipologías actúa mediante una intención comunicativa, cuyo propósito es explicar algo, convencer o informar acerca de un tema en particular. Cabe destacar, que es fundamental que una persona conozca y ponga en funcionamiento cada tipología, dado que es la base principal de la interpretación y decodificación de información.

De esta manera, Díaz (1987) señala que el texto no puede ser reconocible por su tamaño sino por su realización, y no es simplemente una cadena de oraciones o enunciados bien formados gramatical y semánticamente sino una muestra de la lengua que posee una textura es una condición del texto que consiste en interpretar las oraciones que lo constituyen como un todo unificado, en donde las oraciones se encuentran estrechamente relacionadas entre sí, y no como una simple secuencia de oraciones en la que una no tiene que ver con la otra. (p. 15)

Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente, es la textura que posee un texto lo que permite al hablante reconocer su lengua y le permite que exista una interacción comunicativa entre otros miembros de otra lengua diferentes a la propia.

Tabla 2:

Tipos de textos y su intención comunicativa

Tipología textual	Intención comunicativa
Narrativo	Cuenta una historia
Descriptivo	Muestra cómo es una persona, objeto
Expositivo	Analiza y explica fenómenos o conceptos
Argumentativo	Pretende convencer dando razones

Adaptado de: Comprensión y producción de textos, (Vidal, 2017)

Cabe recordar que los tipos de textos pueden ser orales o escritos, en prosa o en verso, dialogado, monologado; puede ir desde una simple oración hasta todo un libro. Es por ello, que cada uno posee su propia intención comunicativa y se centra en analizar, conocer y exponer ideas propias o basadas en un autor.

5.3. Prácticas de enseñanza

Según Doria (2012) Las prácticas de enseñanza no sólo se entienden como el hacer de los maestros en el aula, en su contacto directo con los alumnos, es decir, como una práctica operativa

o instrumental, sino como prácticas sociales aplicadas en contexto, desde una visión más amplia y compleja que relaciona contexto situacional (conjunto de subsistemas semánticos asociados a un hecho particular) y contexto social (constelación de significados que conforman la cultura). (p.08)

De esta manera, las prácticas de enseñanza consisten en transmitir esos saberes de acuerdo con las experiencias, de las vivencias y del contexto haciendo factible el saber del otro no sólo desde lo teórico sino desde lo práctico. De acuerdo con esto, Fernández como se citó en (Alzate y Pertuz, 2017, p.28) quien plantea que la práctica de enseñanza se construye a partir de la experiencia del docente según sea la cultura escolar donde el saber docente se pone en función, según las acciones prácticas que considera efectivas para alcanzar sus objetivos educativos.

Por su parte, Doria (2012) señala que toda práctica de enseñanza lleva implícita, consciente o inconscientemente, una concepción epistemológica, es decir, una visión de mundo, una manera de saber y de comprender el objeto de conocimiento, lo que determina, a su vez, una forma de hacer o de operar con lo que se sabe. Un hacer razonado (consciente), cuando el enseñante es capaz de reflexionar de manera crítica sobre lo que hace, o un hacer irreflexivo (inconsciente), cuando éste se sumerge en una práctica ingenua y rutinaria, cuando no existe un metalenguaje que permita hacer explícita la comprensión y validación de las propias experiencias. (p.08)

De esta manera, en la práctica de enseñanza debe estar inmerso el objetivo al que se quiere llegar, de qué manera se debe transmitir el conocimiento, cuál es el resultado que se espera tener en este proceso y lo más relevante cómo se admite la misma. Es por esto, que al analizar las prácticas de enseñanza que los docentes llevan a cabo en el aula de clases se espera observar de qué manera los estudiantes responden frente a estas intervenciones. En este proceso de interacción entre maestro-alumno más que enseñanza de contenidos es un intercambio de saberes basados en principios como el saber, saber ser, saber hacer y saber convivir.

5.3.2. Prácticas de enseñanza de la lectura. Desde la definición de Doria (2012) “las prácticas de enseñanza de la lectura aluden a la relación entre el conocimiento y la experiencia, es decir, que de acuerdo al concepto de lectura que se tenga define el tipo de práctica de enseñanza

que se puedan realizar” (p.15). Es el docente quien emplea las estrategias para la enseñanza de la lectura a través de sus saberes acerca de la misma y por ello tendrá la capacidad de orientar la temática teniendo en cuenta los recursos y las técnicas que le brinda el contexto. De esta manera, las prácticas de enseñanza de la lectura según Cassany (2006) como se citó en Carrasco (2007, p.33) y Cisneros, Olave y Rojas (2010, p.29) se pueden dar desde tres categorías que son:

La concepción lingüística que hace énfasis en el código, la concepción psicolingüística que hace énfasis en las estrategias cognitivas y la concepción sociocultural que tiene en cuenta el contexto, la comunidad de habla y los géneros discursivos académicos y profesionales, la alfabetización crítica y la alfabetización electrónica.

Desde la primera categoría, el docente se centra en la explicación de la temática, solo enseña al estudiante a decodificar procesos cognitivos y semánticos. Aquí la práctica es mecánica haciendo uso de un modelo tradicional.

Desde la segunda categoría, el maestro hace que los estudiantes hagan uso de sus conocimientos previos, hagan inferencias para formular hipótesis que sepan verificarlas y reformularlas. Esta práctica va de la mano con la primera categoría pero añadiendo uso de la parte cognitiva de los alumnos.

Desde la tercera categoría, el profesor involucra el del texto y el contexto cuando hace preguntas sobre las lecturas asignadas a los estudiantes. Aquí los maestros hacen énfasis en que los estudiantes aprendan estrategias discursivas y estrategias de manipulación para evitar que los textos cambien sus puntos de vistas con facilidad.

Por otra parte, Carrasco (2007) plantea tres dimensiones que se describen al momento de llevar a cabo las prácticas de enseñanza de la lectura; estas son: los tipos de textos que se leen, construcción del significado y reflexión y evaluación.

Asimismo, García (1975) como se citó en Méndez, Espinal, Arbeláez, Gómez y Serna (2014, p.10) atribuye tres significados que se deben tener en cuenta al momento de aplicar las prácticas de enseñanza de la lectura; estos son: significado literal, significado implícito y significado complementario.

Tabla 1:

Categorías de las prácticas de enseñanza de la lectura

Concepción lingüística	Concepción psicolingüística	Concepción sociocultural
El contenido y el significado del texto son únicos, estables, objetivos e independientes de los lectores y de las condiciones de lectura. Es decir, si el texto tiene distintos lectores la interpretación será la misma.	El contenido y el significado del texto no es único, ni estático sino subjetivo. Es decir, que la construcción del significado se encuentra en la mente de cada lector.	Esta se centra en los aspectos sociales y culturales de la comunidad. Es decir, a los aspectos externos al acto cognitivo de comprender.

Adaptado de: Lectura crítica: los significados que le atribuyen los profesores de primer ciclo básico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Cassany (2006) citado por Carrasco (2007, p. 33)

Tabla 2:

Dimensiones de las prácticas de enseñanza de la lectura

Tipos de textos	Construcción del significado	Reflexión y evaluación
Capacidad de leer con más intensidad un corpus de textos tanto literarios como no literarios.	<p>Construir el significado de lo que se lee logrando una comprensión profunda a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Extracción de información explícita. ✓ Realización de inferencias a partir de la lectura de los textos estableciendo relación entre la estructura superficial y profunda de los mismos. ✓ Interpretación del sentido de las diferentes partes del texto. 	Valoración crítica del texto que hacen los estudiantes a partir de la lectura en sus tres niveles.

Adaptado de: Lectura crítica: los significados que le atribuyen los profesores de primer ciclo básico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Carrasco (2007, p. 62)

Tabla 3:

Significados de las prácticas de enseñanza de la lectura

Significado literal	Significado implícito	Significado complementario
Desde este significado, la práctica de enseñanza de lectura se refiere a la forma directa y obvia de orientar la lectura del contenido. Es solo el significado denotativo que percibe el estudiante cuando lleva a cabo el acto de leer.	Desde este significado, la práctica de enseñanza de la lectura va desde la forma en que se muestra que el significado del texto no está directamente expresado en el mismo. Aquí el estudiante obtiene la capacidad de llenar los vacíos e interpreta a partir de las claves que da el autor del texto.	Desde este significado, la práctica de enseñanza se orienta a comprender el texto a cabalidad. El estudiante adquiere la capacidad de consultar a cerca de las concepciones del autor, valorar y criticar su punto de vista.

Adaptado de: La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión, García (1975) como se citó en Méndez, Espinal, Arbeláez, Gómez y Serna (2014, p.10)

5.3.3. Enseñanza de la inferencia en la Educación superior. A parte de las prácticas de enseñanza de la lectura desde la concepción lingüística o psicolingüística siguiendo los planteamientos de Cassany como se mencionó con anterioridad, se torna relevante acercarse a las prácticas de enseñanza de la inferencia en la Universidad debido a que, la prueba de lectura crítica que se evalúa en el examen Saber Pro requiere mucho de esta. Antes de hablar de esta concepción se hace una síntesis de su inicio. De esta manera, la inferencia surgió a principios del siglo XX y desde entonces innumerables investigaciones han tratado este tema. Para esto, León (2003) como se citó en Cisneros, Olave y Rojas (2010, p.13) quien hizo investigaciones acerca de esta temática y toma como base los estudios de inferencia y procesamiento textual desde las teorías de Bartlett (1932) y Bruner (1957), estas investigaciones parten desde la psicología cognitiva la cual busca la definición y descripción de los mecanismos cognitivos que tienen que ver con la memoria y la comprensión del texto escrito.

De esta manera, las universidades cuentan con un proceso de alfabetización en todos los programas académicos, el cual orientan los docentes a través de materias o asignaturas desde los primeros semestres; estas son: comprensión y producción de textos, competencias comunicativas, habilidades comunicativas, entre otras, todas estas materias se orientan para que los alumnos alcancen unas competencias, dentro de las cuales está la enseñanza de la inferencia. De esta forma, el docente encargado de orientar estas cátedras se afirman en distintos fundamentos.

Para esto, Cisneros, et al (2010) afirman que el enfoque lingüístico-gramatical hace énfasis en el carácter prescriptivo del uso de la lengua, cuyo objeto de aprendizaje es el código y las reglas que constituyen la composición de textos. En este grupo de prácticas aparecen contenidos ligados con el uso de la norma estándar, el estilo en la redacción, aspectos morfosintácticos y teorización sobre los componentes de la cohesión, la coherencia y los tipos de discurso. (p.30) A partir de estas asignaturas se puede orientar la inferencia, es para esto que en la educación superior se da ese proceso de alfabetización donde los estudiantes cuentan con profesores capacitados para orientar las asignaturas que requieran de esas prácticas de enseñanza de lectura en las que está intrínseca el proceso de inferencia.

6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

6.1. Enfoque

Este trabajo se orienta bajo los principios de un enfoque cualitativo, debido a que nos permitió observar, identificar, recolectar y analizar de qué manera los docentes de Licenciatura en educación Artística- música orientaban la lectura crítica en clases con sus estudiantes, como plantea Martínez (2011) “la investigación cualitativa esencialmente desarrolla procesos en términos descriptivos e interpreta acciones, lenguajes, hechos funcionalmente relevantes y los sitúa en una correlación con el más amplio contexto social” (p.11).

En relación con esto, Cauas (2003) afirma que la investigación cualitativa “es aquella que utiliza preferente o exclusivamente información de tipo cualitativo y cuyo análisis se dirige a lograr descripciones detalladas de los fenómenos estudiados” (p.02). Lo que se llevó a cabo en esta investigación fue indagar a partir de las prácticas de enseñanza de los docentes de esta licenciatura, además hubo una interacción con el grupo que se investigó acerca de sus intereses y experiencias como docentes, lo cual permitió interpretar y reflexionar acerca del rol del docente en el aula de clases.

De esta forma, para Hernández, Fernández y Baptista (2006) “el enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos.” (p.17). Este proyecto se orienta bajo este enfoque debido a que, se hizo una caracterización de las prácticas de enseñanza de lectura crítica en los docentes de la Licenciatura en música, a partir de lo que se observó se hizo la interpretación de esas prácticas para convertir toda esa información recolectada en este proyecto de investigación. Por esto, Hernández et al (2006) señalan que “la investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, principalmente los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente)”. Lo que se llevó a cabo en este proyecto fue analizar la metodología que usaban los maestros para así identificar las prácticas de enseñanza de la lectura crítica que implementaban con los estudiantes.

6.2. Método

Esta investigación se realizó bajo el método descriptivo- interpretativo debido a que permitió identificar las estrategias metodológicas usadas por los docentes de la Licenciatura en educación Artística- Música en las prácticas de enseñanza de la lectura crítica, se hicieron observaciones de sus clases, además se hicieron entrevistas en profundidad a los docentes y un análisis microtextual a partir de los textos que utilizan para emplear la lectura crítica con sus estudiantes. Este método descriptivo- interpretativo nos permitió integrar la realidad de forma descriptiva, analítica, crítica, objetiva y subjetiva a partir de las prácticas de enseñanza de la lectura crítica en sus clases. Como señala Cauas (2003) “este estudio se dirige fundamentalmente a la descripción de fenómenos sociales o educativos en una circunstancia temporal y especial determinada” (p.06).

6.3. Población

El presente proyecto se desarrolló en la Licenciatura en Educación Artística- Música de la Universidad de Córdoba con los docentes de primer y octavo semestre del programa.

6.3.1. Muestra intencionada. Esta investigación se hizo con los docentes de la Licenciatura en educación Artística- música. Para ello, se delimitó a cuáles eran las materias que más requerían lectura en el plan académico y así trabajar con los profesores que las orientaran, obteniendo como resultado cuatro asignaturas con las cuales se trabajó a lo largo del proyecto. De esta manera, Otzen y Manterola (2017) plantean que “la muestra intencionada es la que permite seleccionar casos característicos de una población limitando la muestra sólo a estos casos. Se utiliza en escenarios en las que la población es muy variable y consiguientemente la muestra es muy pequeña” (p.230).

La muestra con la que se desarrolló la investigación está conformada por docentes distribuidos así, una docente encargada de orientar la cátedra de Apreciación artística I, una docente encargada de orientar la cátedra de Apreciación artística II, una docente encargada de orientar la cátedra de Investigación y práctica pedagógica y un docente encargado de orientar la cátedra de Historia de la música.

6.4. Técnicas para la recolección de la información

Para la recogida de datos se hizo el uso de los siguientes instrumentos: La entrevista en profundidad, la observación participante y el diario de campo.

6.4.1. Entrevista en profundidad. Durante esta interacción, en estas entrevistas el objetivo no fue nada más estudiar la metodología que utilizaban los maestros en sus prácticas de enseñanza de la lectura crítica como primer plano, también se exploró acerca de sus vivencias como docentes partiendo de sus intereses para así adentrar al tema concerniente. Para esto, Monje (2011) señala que la entrevista en profundidad consiste en que el investigador trata de obtener experiencias destacadas de la vida del entrevistado y de las definiciones que esa persona aplica a tales acontecimientos, por medio de solicitudes expresas de su parte y se pretende lograr un aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente. (p.150)

Esta entrevista se realizó con el objetivo de identificar si los docentes de estas materias trabajaban la lectura crítica en sus clases con los estudiantes, si la consideraban importante para la asignatura que orientaban y de qué manera la trabajaban. Estas entrevistas se realizaron a cuatro docentes de la Licenciatura en educación Artística- Música, para la ejecución de esta se estructuró un cuestionario alrededor de 13 preguntas de las cuales se hacían otras específicas dependiendo de la respuesta que daba el docente, el instrumento que utilizamos para escribir las respuestas fue un dispositivo de audio en el cual se grabaron todas las entrevistas.

6.4.2. Observación participante. Para esto se asistía a las clases de los docentes y se hacían intervenciones como si fuésemos parte de la población estudiada, se tenía en cuenta de qué manera los estudiantes respondían a las mediaciones de los docentes. Aquí se pudo comprobar cuál eran esos métodos que utilizaban los docentes para implementar la lectura crítica con los discentes. Como plantea Martínez (2007) cuando el investigador se cuestiona con la realidad, de hecho, ya está observando; pero esa observación la puede realizar participando. La participación pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando su objetivo a estar dentro de la sociedad estudiada. (p.75) De esta forma, Alzate y Pertuz (2017) exponen que la observación participante se refiere a la introducción del investigador en el escenario de estudio, funcionando este como instrumento de recogida de datos donde se involucra la interacción social, entre el investigador y los informantes en el medio, durante la cual se recogen los datos de modo natural. (p. 42)

6.4.3. *Diario de campo.* Este fue utilizado de forma abierta sin utilizar ningún formato.

Aquí se hicieron anotaciones sobre el proceso que llevaban a cabo los profesores durante el desarrollo de sus clases desde la fase de inicio hasta la fase final, es decir, cuáles eran las actividades trabajadas, cómo eran las intervenciones tanto de los maestros como los estudiantes, de qué manera respondían los discentes, si las estrategias iban acordes con lo que ya habían planteado durante las entrevistas y de qué manera evaluaban ese proceso de enseñanza. Para ello, Valverde (1992) el diario de campo puede definirse como un instrumento de registro de información procesal que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas, pero con un espectro de utilización ampliado y organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener en cada uno de los reportes, y a partir de diferentes técnicas de recolección de información para conocer la realidad, profundizar sobre nuevos hechos en la situación que se atiende, dar secuencia a un proceso de investigación e intervención y disponer de datos para la labor evaluativa posterior. (p.308)

6.5. Técnicas para el análisis de la información

Después de la recolección de la información se llevó a cabo un análisis de la misma a partir de un análisis documental, análisis microtextual y un análisis interpretativo como se describe a continuación.

6.5.1. *Técnicas de análisis documental.* Durante el proceso de investigación se hizo necesario llevar a cabo un análisis documental de las entrevistas en profundidad hechas a los profesores. Para esto, Rubio (2005) señala que este tipo de análisis es un trabajo mediante el cual por un proceso intelectual extraemos unas nociones del documento para representarlo y facilitar el acceso a los originales. Analizar, por tanto, es derivar de un documento el conjunto de palabras y símbolos que le sirvan de representación. (p.01) Este análisis permitió extraer de las entrevistas las tendencias que se encuentran inmersas en las prácticas de enseñanza de lectura crítica en los docentes de la Licenciatura en Educación Artística- Música.

6.5.2. *Técnicas de análisis interpretativo.* Este análisis se llevó a cabo en la fase de observaciones de clases para identificar de qué manera respondían los estudiantes ante las intervenciones hechas por los profesores, es decir, identificar las técnicas o métodos de enseñanza de lectura crítica con los estudiantes de la Licenciatura, aquí se hizo este análisis a partir de la observación directa y de esta manera se pudo inferir cuál eran las prácticas de enseñanza de

lectura crítica de estos maestros. Para esto, Ludi y De jong (1997) plantean que este análisis se hace desde una perspectiva dialéctica de lectura de la realidad pretende descubrir la cualidad del fenómeno, la esencia, haciendo un recorte de la totalidad concreta como producto del interjuego de múltiples relaciones de lo real. El recorte al que hacemos referencia está centrado en la práctica profesional cotidiana donde se dan procesos de interacción, comunicación, participación y aprendizaje entre los actores que protagonizan ese proceso. (p.01)

6.5.3. Técnicas de análisis microtextual. Este análisis se utilizó para establecer los tipos de géneros textuales que los docentes utilizaban en clases con los estudiantes. Según Dorfsman (2016) este análisis está basado en el análisis de textos que producen los participantes de los foros en línea y su objetivo es analizar el tipo de discurso que se produce y su evolución a lo largo de un curso virtual, mediante criterios de identificación, clasificación y codificación. (p.04) En esta instancia, lo que se hizo con los textos fue clasificar en qué género textual se ubicaban.

7. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se realizó en cuatro fases. En la primera, se realizó un análisis de los resultados obtenidos en el examen Saber Pro durante los últimos tres años (2016- 2018), con el cual se logró identificar que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Artística- Música tienen ciertas dificultades al interpretar un texto. Este análisis nos lleva a proponer que esta dificultad no está solo en las habilidades de los estudiantes sino en la manera en que se están enseñando las competencias. Debido a esto, se hizo necesario analizar las prácticas de enseñanza, identificar la metodología utilizada y reconocer los géneros textuales usados en las prácticas de enseñanza de los docentes de para la enseñanza de la lectura crítica.

La segunda fase, consistió en la búsqueda de trabajos realizados en la línea de la comprensión de lectura y teorías que estuvieran fundamentadas en la misma para identificar las estrategias empleadas en el campo de enseñanza de la lectura crítica.

En la tercera fase, se llevó a cabo una entrevista en profundidad a cuatro profesores de la Licenciatura en Educación Artística-Música la cual permitió identificar para conocer las prácticas de enseñanza de la lectura crítica que se llevan a cabo en el aula de clases, también se hicieron observaciones participantes de sus clases para hacer un análisis interpretativo de las mismas, esto

permitió mirar de qué manera respondían los estudiantes a las estrategias de lectura planteadas por los docentes.

Por último, en la cuarta fase se hicieron evidentes las tendencias en los métodos de enseñanza de la lectura crítica, de allí se hizo una comparación entre las estrategias planteadas por los docentes y la manera en que las desarrollaban con los estudiantes.

8. RESULTADOS Y ANÁLISIS

8.1. Estrategias utilizadas por los docentes para la enseñanza de la lectura crítica

En relación con uno de los objetivos de la investigación, el cual, consistía en identificar la metodología utilizada por los docentes para la enseñanza de la lectura crítica a estudiantes de la Licenciatura en educación Artística- Música en la Universidad de Córdoba a partir de las observaciones de clases y las entrevistas en profundidad hechas a los profesores se encontró que:

Los docentes muestran interés en dos aspectos; primero, identificar los conceptos previos que los estudiantes tienen acerca del tema a tratar, segundo hacer la retroalimentación de las clases anteriores. De esta manera, dan un material de lectura a sus estudiantes acorde con la temática anterior sin dejar a un lado la relación que este tiene con el nuevo tema. Primero explican sobre lo que los estudiantes harán con el documento, lo cual es una lectura del mismo, algunos de manera individual y otros de forma grupal para luego hacer comentarios e inferencias de lo que entendieron a partir de lo leído. Después que los estudiantes comparten sus aportes acerca de lo que comprendieron, los docentes hacen intervenciones para ampliar los contenidos implícitos en el documento, explicando sobre qué trata la temática y qué es lo que quiere decir el texto.

Por lo anterior se puede decir que el docente no solo se interesa por la lectura literal que han hecho sus alumnos; sino que también recrea las inferencias que estos mismos han hecho. Es decir, aclara dudas y deja que los estudiantes digan lo que comprenden sin él haberles explicado nada aún, luego de que los alumnos dicen sus aportes es que el docente plantea en qué estuvieron de acuerdo con el texto y en qué no, claro, esto sin desmeritar la comprensión que los estudiantes hicieron. Todas estas observaciones se relacionaron con las respuestas dadas por los profesores, a

la pregunta sobre cómo enseñaban ellos sus clases, es decir, qué actividades, qué recursos didácticos o qué estrategias utilizaban al momento de orientar una temática, ellos respondieron.

Docente de Apreciación artística II. Trabajan con documentos que deben copiar y llevar leído al aula de clases, ellos llevan preguntas sobre lo que no entendieron del material, la docente inicia la clase con un conversatorio en donde la profesora se percata de quién hizo la lectura y quién no, hacen un resumen sobre la lectura, un mapa conceptual o un cuadro sinóptico; dependiendo de lo que los estudiantes entiendan se desarrolla la clase, la profesora hace preguntas como ¿tú que entendiste?, ¿qué dice este título?, ¿qué dice este autor?. Sin embargo, hay veces que los alumnos no leen, entonces la docente busca otra técnica la cual es descuartizar el texto, dividirlo por partes, en el tablero les escribe los títulos y los subtítulos para tener todo el contexto de lo que se va a tratar, por grupos cada uno lee un pedacito, lo van desarrollando, van haciendo ese conversatorio y van saliendo los aportes, van saliendo las preguntas de manera que no se sientan presionados sino que espontáneamente participen logrando un buen resultado, también les asigna un tema por parejas de estudiantes, el cual deben consultar a profundidad para luego hacer exposiciones con las cuales elaboran un trabajo al final del curso a esto de las lecturas la maestra no solo añade esa lectura del texto sino la lectura de imágenes debido a que la materia requiere mucho de esto, aquí ven las imágenes las van analizando y confrontando lo que ven es ese primer enfrentamiento del observador a la obra de arte, la profesora lleva láminas montadas en unos cartoncitos, les hace como especie de exposición de arte en el salón de clases deja a los estudiantes afuera y cuando ya tiene lista la exposición les dice que entren, miren y vean a ver cuál les gustó más, les dice que la arranquen de la pared, buscan su puesto y hacen una descripción minuciosa de la obra de arte. Entonces, ahí están haciendo observación, están haciendo análisis y están compenetrándose con la obra. También utiliza crucigramas en donde los estudiantes deben identificar todos los términos vistos a lo largo del semestre.

Además de esto, otro aspecto que guardó relación con la respuesta de la profesora y la observación de las clases respecto a sus prácticas de enseñanza fue el uso de la semiótica en esa comprensión de las lecturas y la teoría que ya habían aprendido, los estudiantes debían hacer una presentación de un estilo de arte, aquí ellos debían mostrar acerca del tema como especie de un dramatizado pero sin pronunciar una sola palabra, debido a que tenían conocimiento de toda esa

temática pero en esta instancia debían representarla a través de gestos, símbolos y señales para demostrar que habían comprendido la teoría.

Docente de historia de la música. Este docente tiene una actividad que hace con sus estudiantes que se llama la galería de arte, les dice que lean las imágenes y a través de un gráfica o de un dibujo sin número y sin letras los estudiantes le dicen lo que interpretaron y después pasa por cada obra de arte y pide que le hablen todo lo que entendieron sobre la obra y luego intercambia la gráfica o la imagen de cada uno y que la interprete otro compañero y así sucesivamente, utiliza mucha lectura sobre todo compartida, les entrega el documento en clase y forma grupos dándole un tiempo estipulado para hablar de lo que entendieron y de lo que no comprendieron, muestra vídeos que se relacionan con la temática planteada en el documento una de sus clases fue interpretar un vídeo y escribir un informe sobre lo que entendieron, qué aspectos notaron según la teoría que el docente les había explicado, también usa diapositivas para explicar los temas.

Docente de apreciación artística I. Inicia siempre su clase dando la parte teórica explicando lo que es el arte, por qué el arte, la importancia del arte en sus vidas y por qué es importante para su carrera y empieza a dar lo que es historia lo hace a través de imágenes donde les muestra muchas imágenes debido a que si no observan los estudiantes no van a entender, no es lo mismo observar e imaginar cómo era la pintura primitiva o como empezó el arte griego o como era, entonces se vale mucho de imágenes para mostrarles a ellos lo que quiere que conozcan, después de hacer la explicación inicial les pone trabajos donde ellos puedan profundizar a partir de lo que la profesora les ha brindado, empieza con la teoría para que sepan cómo leer una imagen, luego hacen un conversatorio de lo que vieron, de lo que encontraron. También les enseña a partir de materiales didácticos como rompecabezas de obras de arte, organiza a los estudiantes por grupo les entrega el rompecabezas a cada uno y los pone a que ellos lo armen y luego comienza a indagar sobre sus conocimientos previos. También, hace la lectura de textos en voz alta donde va leyendo la profesora y los estudiantes van siguiendo la lectura y cuando la lectura es muy compleja les entrega el texto primero y divide a los estudiantes en grupo para que lean los documentos y luego lo analizan entre todos para desglosar todas las preguntas que tengan para que todo les quede claro.

Docente de práctica y proyecto de investigación. La docente les pone lecturas para que los estudiantes comprendan lo que el texto quiere decir para después realizar ensayos para luego socializarlos, aquí la docente les facilita material teórico de investigación. Luego de que los estudiantes lean, la profesora les da pautas sobre cómo investigar a partir de la observación, otra estrategia que utiliza es la música debido a que hay teorías que explican sobre las fusiones musicales que los estudiantes deben hacer y a partir de ello van a la práctica.

Por lo anterior, se puede concluir que casi todos los profesores utilizan la lectura compartida, y a partir de esta los estudiantes elaboran sus inferencias, a los profesores les interesa aclarar las dudas que surgen de esas lecturas, más que estrategias son pautas para leer, a los docentes les interesa que sus estudiantes conozcan las teorías, que entiendan del tema, más no que los estudiantes lean críticamente, es decir, solo mandan a leer a los alumnos para que identifiquen la temática del texto mas no para que reflexionen a partir de este y evalúen su contenido. Para esto, Solé (1992) dice que “el aprendizaje de la lectura y de estrategias adecuadas para comprender los textos requiere una intervención explícitamente dirigida a dicha adquisición” (p.14). Con esto que plantea Solé, se puede inferir que los docentes deben saber orientar a sus discentes en ese proceso de enseñanza y que dicho proceso requiere de prácticas complementarias que logren obtener buenos resultados por parte de los mismos.

8.2. Géneros textuales usados en las prácticas de enseñanza de los docentes

De acuerdo con nuestro segundo objetivo de la investigación el cual era, reconocer los géneros textuales usados en las prácticas de enseñanza de los docentes de la Licenciatura en educación Artística- Música, se observó que los maestros utilizan numerosos textos para enseñar sus clases, debido a que estas materias requieren de mucha teoría, para ello seleccionan las lecturas que más se acerquen al plan de estudio, algunos maestros usan textos continuos y textos discontinuos, otros solo usan textos continuos como capítulos de libros o material digital y algunos hacen la recopilación de teorías de autores y crean su propio material para trabajar con los estudiantes. Para esto, haciendo un análisis microtextual se encontró que los docentes usan estos textos:

Docente de apreciación artística II. Utiliza textos continuos (literarios) en la categoría de género narrativo como cuentos, adivinanzas, refranes, cuentos, fábulas, anécdotas, también utiliza textos expositivos como capítulos de libros que explican la temática que se llevará a cabo en la clase, utiliza diccionarios para dar significado a los términos que los alumnos no conocen.

Docente de historia de la música. Utiliza textos continuos (informativos) en la categoría de textos expositivos y argumentativos, aquí orienta con artículos, informes y capítulos de libros basados en los temas planteados por el plan de estudio, también usa textos discontinuos como los cómics y las caricaturas.

Docente de apreciación artística I. Utiliza textos continuos (informativos) en la categoría de textos expositivos como capítulos de libros que explican y exponen la teoría que se va a abordar en la clase esto acompañado de imágenes y rompecabezas que se relacionan con el tema a tratar en el aula de clases.

Docente de práctica y proyecto de investigación. Utiliza textos continuos (informativos) en la categoría de textos expositivos como ensayos, informes y artículos que tratan acerca de cómo investigar y sobre las teorías metodológicas de la investigación.

De esta manera, se puede deducir que los géneros textuales que usan los docentes en sus prácticas de enseñanza son textos que buscan exponer y mostrar las temáticas que pide el plan de estudio, todas las lecturas van encaminadas a que los estudiantes conozcan y aprendan acerca de las bases teóricas de estas asignaturas, los textos con los que trabajan estos maestros no se desvían de los temas a tratar. Asimismo, se pudo identificar que algunos de estos géneros textuales son fáciles de comprender, por ende al estudiante se le facilita un poco llegar a un nivel inferencial en estas lecturas.

8.3. Categorías de la investigación

Desde el análisis de los resultados de esta investigación, se da a conocer desde qué categoría enseñan la lectura crítica los maestros de la licenciatura en Educación Artística-Música, cómo son sus prácticas de enseñanza de lectura y cuáles géneros textuales utilizan al momento de orientar sus clases. Se encontró que los cuatro docentes implementan la lectura en las clases; pero, dos de las docentes orientan la lectura crítica desde tres categorías, es decir, desde la inferencial, desde la interpretación y desde la evaluación de los géneros textuales que proponen

leer a sus estudiantes. Por otra parte, los otros profesores proponen a sus estudiantes a leer los textos sólo desde las dos primeras categorías, su interés va más encaminado al conocimiento de los contenidos y conceptos que señala el plan de estudio de las asignaturas que llevar a los alumnos a leer críticamente. A continuación se explican las prácticas de enseñanza de la lectura crítica a partir de las categorías presentes al leer los géneros textuales.

Tabla 1:

Categorías de la investigación (docente1)

Docente 1 (cátedra de apreciación artística II)		
Lectura crítica	Prácticas de enseñanza	Géneros textuales
Categoría 1 (Inferencial) La docente orienta a los estudiantes a que identifiquen y entiendan los contenidos locales que conforman los textos.	La docente enseña la temática a través de lecturas compartidas logrando que sus estudiantes identifiquen y comprendan el significado de palabras, expresiones o frases que aparecen explícitamente en el texto.	La docente utiliza textos continuos, es decir, descriptivos y expositivos.
Categoría 2 (Interpretación) La docente orienta a los estudiantes a comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle su sentido global.	La docente enseña la temática a través de textos creados a partir de otros textos. Les da lecturas para que los mismos estudiantes escriban lo que comprendieron.	La docente utiliza vídeos que se relacionen con los textos explicativos y expositivos de la teoría que ha explicado con anterioridad.
Categoría 3 (Evaluación) La docente orienta a los estudiantes para que reflexionen a partir de un texto y evaluar su contenido.	La docente enseña la temática a partir de la lectura de imágenes logrando que el estudiante obtenga la capacidad de enfrentar esa lectura críticamente.	La docente no utiliza textos escritos desde esta categoría sino imágenes que se puedan ubicar en cada uno de los estilos artísticos que los estudiantes han comprendido.

Fuente: elaboración propia

Tabla 2:

Categorías de la investigación (docente 2)

Docente 2 (cátedra de historia de la música)

Lectura crítica	Prácticas de enseñanza	Géneros textuales
Categoría 1(Inferencial) El docente orienta a los estudiantes a que identifiquen y entiendan los contenidos locales que conforman el texto.	El docente enseña la temática a través de la lectura grupal en donde los estudiantes leen el texto primeramente para luego plantear las hipótesis acerca del mismo.	El docente utiliza textos continuos que explican y exponen la temática a trabajar.
Categoría 2(Interpretación) El docente orienta poco para que los estudiantes puedan comprender cómo se articulan las partes de un texto.	El docente evalúa el texto a través de preguntas que incluyen pocos elementos del mismo.	El docente utiliza textos continuos que exponen la temática y sirven como material de apoyo para la asignatura.
Categoría 3(Evaluación) El docente no orienta a sus estudiantes a que reflexionen a partir del texto para evaluar su contenido.	El docente enseña a los estudiantes a través de la lectura compartida para que ellos sepan la temática durante la clase.	El docente utiliza el texto para relacionarlo con un vídeo que hable sobre la temática estudiada.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3:

Categorías de la investigación (docente 3)

Docente 3 (cátedra de apreciación artística I)		
Lectura crítica	Prácticas de enseñanza	Géneros textuales
Categoría 1 (Inferencial) La docente orienta a los estudiantes a que identifiquen y comprendan los elementos locales que componen el texto.	La docente orienta a sus estudiantes a través de la lectura de textos que contengan la teoría a trabajar.	La docente utiliza textos continuos que explican y exponen la temática a trabajar.
Categoría 2 (Interpretación) La docente orienta a sus estudiantes a que comprendan la manera en que se articulan las partes del texto para darle el sentido global del mismo.	La docente orienta a sus estudiantes a través de la lectura compartida en donde explica la teoría para llevarla a la práctica.	La docente utiliza textos continuos donde explican y exponen la temática a trabajar.
Categoría 3 (Evaluación) La docente orienta poco a los estudiantes para que reflexionen a partir del texto para evaluar su contenido.	La docente enseña a través de la explicación teórica del tema a estudiar, después enseña la misma temática a partir de la lectura de imágenes.	La docente utiliza textos continuos que explican la teoría y discontinuos que tengan imágenes para relacionarlos con la teoría explicada al principio.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4:

Categorías de la investigación (docente 4)

Docente 4 (cátedra de práctica y proyecto de investigación)		
Lectura crítica	Prácticas de enseñanza	Géneros textuales
Categoría 1 (Inferencial) La docente orienta a los estudiantes a que comprendan el significado de palabras, expresiones o frases que aparecen explícitamente en el texto.	La docente les enseña a través de lecturas de textos que hablen de la investigación educativa, lo cual permite que los estudiantes conozcan acerca de la temática.	La docente trabaja con textos continuos, en ellos se exponen y explican las teorías que ella quiere que sus estudiantes conozcan.
Categoría 2 (Interpretación) La docente orienta a los estudiantes a que comprendan cómo se relacionan semántica y formalmente los elementos locales que constituyen los textos.	La docente enseña a través de la lectura de textos que expliquen sobre las metodologías de investigación para que ellos escriban lo que comprendieron de la lectura.	La docente trabaja con textos continuos, como ensayos que expliquen y expongan la temática a trabajar.
Categoría 3 (Evaluación) La docente poco orienta a los estudiantes a que reflexionen y evalúen el contenido de los textos.	La docente enseña la temática a través de la lectura de textos que hablan sobre los elementos de la investigación científica para que ellos comprendieran y explicaran la temática la cual aplicarían a su trabajo de investigación.	La docente trabaja con textos continuos explicativos y expositivos para que los estudiantes comprendan y apliquen las teorías expuestas en los documentos.

Fuente: Elaboración propia

A partir de la construcción teórica de cómo se dan las prácticas de enseñanza de la lectura como se mencionó en el marco teórico; estas se pueden trabajar desde tres categorías que son: la categoría lingüística, la categoría psicolingüística y la categoría sociocultural como señala Cassany (2006).

Asimismo, desde los planteamientos de García (1975) que atribuye tres significados a las prácticas de enseñanza de la lectura estos son: el significado literal, el significado implícito y el significado literario.

De esta forma, se hizo una caracterización de las prácticas de enseñanza de lectura en estos cuatro docentes del programa de Licenciatura en Educación Artística-Música. A continuación se explica desde qué categoría o significado estos docentes implementan la lectura.

Tabla 1:

Prácticas de enseñanza de lectura en docentes del programa de Licenciatura en Educación Artística-Música

Prácticas de enseñanza de lectura en docentes de la Licenciatura en Artística – Música			
Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4
El docente orienta sus temáticas a través de dos concepciones de enseñar la lectura, por un lado implementa manda a sus estudiantes a leer y que al mismo tiempo logren interpretar lo que están leyendo, pero mucha veces los estudiantes se quedan con el mismo significado del texto que esta de manera explícita dentro del enunciado. Asimismo, se encuentra que el docente interactúa y pregunta de manera implícita acerca del texto poniendo en juego los saberes previos de sus estudiantes. Es decir, la docente hace uso en sus prácticas de enseñanza la concepción lingüística y psicolingüística, llevando a cabo la construcción de significados de un texto a partir de los conocimientos previos del estudiante.	El docente utiliza en sus clases varias formas de lectura, sin embargo, solo le interesa que el estudiante tenga claro el significado de las temáticas vistas. Es por ello, que cuando se da el proceso lector muchas veces el estudiante se queda en la lectura literal y no va más allá de un análisis céntrico. Es decir, que la práctica de enseñanza de lectura que está haciendo este docente las hace desde la concepción lingüística, Obteniendo como resultado un aprendizaje mecánico por parte de los estudiantes.	El docente enseña sus clases por un lado, desde una concepción lingüística; les explica a sus estudiantes la temática a tratar donde tienen que identificar y entender los contenidos tratados en el texto, es decir, que la lectura se convierte para el estudiante en una descifrado del texto. Por otra parte, encontramos que la docente también tiene en cuenta algunas características de la concepción psicolingüística, ya que el estudiante lee los documentos expuestos y les da otra significación o trata de interpretar lo dicho en el texto. Es decir que la práctica de enseñanza de la lectura de esta docente se basa en las concepciones lingüísticas y partes de la psicolingüística.	El docente orienta sus clases desde una concepción lingüística dando a conocer a sus estudiantes las temáticas a trabajar, haciendo énfasis en la socialización de documentos en el aula de clases, asimismo le pregunta a sus estudiantes sobre lo que entendieron o interpretaron de la lectura. Por ende, podemos decir que la enseñanza de la lectura se está orientada desde una concepción lingüística y algunos aspectos de la concepción psicolingüística, obteniendo así que el estudiante se integre un poco más con sus saberes previos.

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

A partir de la interacción que se tuvo con los docentes de la Licenciatura en Educación Artística-Música, los cuales nos planteaban que el problema de los alumnos para comprender los textos tiene que ver con tres factores; el primero es que el aprendizaje de todos los estudiantes no es igual, lo segundo son los niveles con los cuales ellos trabajan, es decir, a veces existen dificultades en la asignaturas porque hay estudiantes que entran a la universidad con un bajo nivel de lectura, debido a que no han tenido experiencias con la misma y esta se convierte en un problema para ellos, porque leer prácticamente se convierte en un hábito y eso se debe cultivar desde la niñez por eso cuando se enfrentan a la universidad los procesos de lectura les molesta y hacer una inferencia de un documento con un nivel crítico-inferencial para ellos es muy difícil ya que, no han tenido experiencias significativas con esta habilidad comunicativa y tercero, la falta de interés por parte de ellos mismos, debido a que están pendientes a la era tecnológica y han dejado a un lado la lectura de libros, textos u obras literarias. Por otra parte, los profesores también planteaban que a los estudiantes no les agrada leer los documentos que ellos les dejan, debido a que es mucha teoría.

Sin embargo, una de las docentes les da la libertad de que ellos mismos escojan de qué manera quieren que se les oriente la clase, “es buscar que el estudiante se sienta cómodo para adquirir el aprendizaje” manifestó la docente de la cátedra de Apreciación Artística II. Asimismo, plantean que estos estudiantes de este programa aún no se concientizan de que van a ser docentes de una Licenciatura, que sus intereses van encaminados es a la música como tal.

Por otra parte, los docentes manifiestan que les toca obligar a los estudiantes a leer los materiales de las clases porque ellos saben que los alumnos no leen y que esta es la causa por la cual obtienen un bajo rendimiento en las pruebas Saber Pro. Para esto, los docentes señalan que si se está implementando la lectura; sin embargo, no saben si se está haciendo con la conciencia de que sea una lectura crítica.

De esta manera, los mismos docentes toman conciencia de que los estudiantes no manejan siquiera la comprensión lectora. Para esto, hacen recomendaciones a los demás docentes del programa, estos maestros consideran que los demás profesores deben leer también, deben orientar

y exigir de manera rigurosa a sus alumnos cuando se trata de pedir al estudiante que lea algún documento. Asimismo, plantean que se haga un control o una retroalimentación de esas lecturas; aunque sea poco, ya sea un capítulo o un párrafo debido a que, esto tendría un resultado favorable. Por otro lado, establecer estrategias que ayuden a fortalecer la comprensión e interpretación de textos; como lecturas cortas, buscar lecturas que les gusten a los estudiantes, leer imágenes, leer en voz alta, hacer lecturas con seguimiento al profesor, socialización de documentos que no entiendan y generar ambientes de lecturas. Otro aspecto sería tener en cuenta qué tipo de lecturas les interesa a los estudiantes y que al mismo tiempo las puedan relacionar con la disciplina que manejan puesto que, leer críticamente es indispensable. También, es importante que la lectura no solo sea de textos, libros o documentos escritos sino que el estudiante logre interpretar imágenes.

Recomendaciones

Después de caracterizar las prácticas de enseñanza de la lectura crítica de estos docentes, se recomienda crear grupos focales y de discusión donde se establezcan características para el diseño de nuevas estrategias de lectura crítica con el acompañamiento de los docentes de la Licenciatura en educación artística-música.

Asimismo, se recomienda que se capaciten a los docentes en el área de la lectura crítica, debido a que, ellos implementan la comprensión lectora pero señalan que no cuentan con las pautas suficientes para orientar a sus estudiantes para llegar al nivel crítico-inferencial en las lecturas que les asignan.

Por otro lado, es necesario que se trabaje la motivación, ya que los docentes señalan que los mismos estudiantes responden de manera negativa al momento de leer los textos propuestos por el plan de estudio. También, se recomienda que el departamento de Licenciatura en educación Artística-Música tome conciencia de esta problemática y cuente con dos o tres niveles en la asignatura que tengan que ver con el desarrollo de las habilidades comunicativas. Debido a que, el programa cuenta con una materia que se llama comprensión y producción de textos pero sólo en un semestre, lo que no permite que los estudiantes alcancen todas las competencias que deben tener al momento de comprender un texto.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Alexopoulou, A, (2011). *El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva*. Del texto a la lengua. Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0097.pdf
- Alzate, A, & Pertuz, L. (2017). *Caracterización de las prácticas de enseñanza de lectura crítica en educación básica de una institución pública del municipio de Medellín* (tesis de pregrado). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Medellín, Colombia.
- Andrade, S, Flórez, E, Mera, L & Grisales, M. (2014). Lectura y escritura: una mirada a la práctica docente desde la diversidad. *Plumilla Educativa*. Recuperado de:
<http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2407/Lectura%20y%20escritura%20una%20mirada%20a%20la%20pr%C3%A1ctica%20docente%20desde%20la%20diversidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ardila, C, Pérez, S, & Villamil, H, (2014). *Competencias de lectura crítica en internet: estrategia para la educación media* (tesis posgrado). Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.
- Avendaño, G. (2016. julio). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?>
- Benavides, D & Sierra, G. (2013, mayo). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. *Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de:
<https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/articulo/dialnet-estrategiasdidacticasparafofomentarlalecturacriticad-4459614pdf-GwDVW-articulo.pdf>
- Cáceres, A, & Gutiérrez, J. (2019). *Estrategias docentes para el desarrollo de lectura crítica a través de comerciales de televisión, en cuatro instituciones educativas distritales de Usme* (tesis de postgrado). Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.
- Cárdenas, L. (2014, enero). Prácticas de lectura y escritura en educación superior: lo que los estudiantes y docentes dicen de la lectura y la escritura en las licenciaturas de una

universidad en el caribe Colombiano. *Praxis*. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5907169.pdf+&cd=3&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>

Carlino, P. (2003, enero). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*. Recuperado de: redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf

Carrasco, A. (2003, abril). Lectura. *Revista mexicana de investigación educativa*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001708.pdf>

Carrasco, F, (2017). *Lectura crítica: los significados que le atribuyen los profesores de primer ciclo básico en el proceso de enseñanza –aprendizaje* (tesis de postgrado). Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile.

Cassany, D, (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexione. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/viewFile/7275/7623>

Castro, J, & Martínez M. (2017). *La lectura crítica en ELE: una mirada desde el docente y sus creencias* (tesis de postgrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Cauas, D. (junio de 2003). *Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación*. Santiago, Chile. DOCPLAYER. Recuperado de: <https://dcauas.files.wordpress.com/2013/06/tesis-daniel-cauas-junio-2003.pdf>

Cisneros, M, Olave, G & Rojas, Ll. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Pereira, Colombia: Universidad tecnológica de Pereira.

Delgado, C. (marzo de 2013). *La lectura crítica, una herramienta de formación del pensamiento crítico en la universidad*. Perú. REDEM. Recuperado de: <https://www.redem.org/la-lectura-critica-una-herramienta-de-formacion-del-pensamiento-critico-en-la-universidad/>

De Zubiría, M, (2004). *Teoría de las seis lecturas*. Bogotá, Colombia: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino.

Díaz, A. (1987). *Aproximación al texto escrito*. Barranquilla, Colombia: Unión Nacional de escritores, UNE.

- Dorfsman, M. (2016). El método micro-textual como herramienta de análisis de foros en línea en contextos multiculturales. *Revista de educación a distancia*. Volumen 51, pp. 15-11. doi: 10.6018/red/51/5.
- Doria, R. (2012, 15 de Enero). Relaciones entre las concepciones de los Maestros de Lenguaje y sus Prácticas de Enseñanza de Lectura y Escritura. *Digital Palabra*. Recuperado de: <https://revistas.upb.edu.co/index.php/Palabra/article/view/7358>
- González, B & Vega, V. (2010, 5 de marzo). Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la universidad Sergio arboleda. *Civilizar: ciencias sociales y humanas*. Recuperado de: <https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/view/11>
- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?. *The california Academic Press*. Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Ferreiro, E. (2001). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (17° edición). Buenos aires: siglo XXI editores.
- Hernández, R, Fernández C & Baptista P. (2006). *Metodología de la investigación*. Recuperado de: <https://seminariodemetodologiadelainvestigacion.files.wordpress.com/2012/03/metodologc3ada-de-la-investigacic3b3n-roberto-hernc3a1ndez-sampieri.pdf>
- Higuera, M, Murillo, C & Ramos, P. (2019). *Estrategias docentes para lectura crítica de la radio juvenil con profesores del área de lengua castellana de ciclo iv de dos instituciones educativas de la localidad de suba en Bogotá* (tesis de postgrado). Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.
- Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior, ICFES, (2014). *Lectura crítica*. Recuperado de: <https://docplayer.es/26544877-Actividad-de-aprendizaje-4-lectura-critica-servicio-nacional-de-aprendizaje.html>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, (2013). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación Alineación del Examen Saber 11°*. Bogotá. Recuperado de:

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/193784/Alineacion%20examen%20Saber%2011.pdf>

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, (2016, 2018).

Consolidado de promedios por programas de la Facultad de Educación de la Universidad de Córdoba.

Jurado, F. (2008). Los aportes de la semiótica en los estudios sobre la formación del lector crítico. *Acta poética*. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.mx/pdf/ap/v29n2/v29n2a17.pdf>

Ladrón, S. (2017). *La pedagogía de géneros como estrategia pedagógica para la comprensión lectora* (tesis de postgrado). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

Ludi, M. & Jong, E. (1997). De “Sistematización de la Práctica Docente” de la Maestría en Salud Mental. Desde el fondo. Recuperado de:

http://www.fts.uner.edu.ar/publicaciones/publicaciones/desde_el_fondo/pdf/Nro_7/7%20Ludi%20De%20Jong%20%207.pdf

Luján, M & Díaz, A. (2009). Lectura crítica en profesores de la salud; acercamiento a contenidos educativos. *Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*. Recuperado de:

<https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=24940>

Makuc, M. (2011). *Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 37(1), 237-254.

Marín, M. & Gómez, D. (2015). La lectura crítica: un camino para desarrollar habilidades del pensamiento (tesis de pregrado). Universidad Libre, Bogotá, Colombia.

Martínez, J. (2011, julio). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo*. Recuperado de:

<http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>

Martínez, L. (2007, abril, 16). *La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación*. Scribd. Recuperado de:

<https://escuelanormalsuperiorsanroque.files.wordpress.com/2015/01/9-la-observacin-y-el-diario-de-campo-en-la-definicin-de-un-tema-de-investigacin.pdf>

- Masapanta, J, (2016). *Lectura crítica* (tesis pregrado). Universidad Técnica de Cotopaxi, La Maná, Ecuador.
- Méndez, J, Espinal, C, Arbeláez, D, & Gómez, J, (2014). La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194229980002>
- Mendoza, S, (2007). *Estrategias docentes y estrategias de aprendizaje utilizadas en el desarrollo de la comprensión lectora en el tercer ciclo del CEB Ricardo Soriano de Choluteca* (tesis de postgrado). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Choluteca, Honduras.
- Mendoza, R, & Molano, L, (2015). Importancia de formar lectores críticos en educación superior. *Espiral, Revista Docencia e Investigación*. doi 10.15332/erdi. Recuperado de: <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/ESPIRAL/article/view/1278>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa guía didáctica*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Nieto, D. (2018). Un recorrido por las concepciones docentes sobre la lectura. *Seres y Saberes*. Recuperado de: <http://revistas.ut.edu.co/index.php/SyS/article/download/1509/1395>
- Otzen, T, & Manterola C. (2017, junio, 17). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.* Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Páez, R, & Rondón G. (2014). Una realidad, diversidad de voces: hacia una lectura crítica de artículos de opinión en la educación media. En F. Vásquez. *Repensar la lectura y la lectura crítica* (pp. 09-15). Bogotá, Colombia: Kimpres Universidad de la Salle. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fceunisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>
- Páez, R, & Rondón G. (2014). Una realidad, diversidad de voces: hacia una lectura crítica de artículos de opinión en la educación media. En P. Ospina. (Ed.), *La lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa* (pp. 75-90).

Bogotá, Colombia: Kimpres Universidad de la Salle. Recuperado de:

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fceunisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>

Páez, R, & Rondón G. (2014). Entre la seducción camaleónica del deseo y el desvelamiento de lo corporal femenino: lectura crítica del anuncio publicitario. En C. Molina. (Ed.), *La lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa* (pp. 91-102). Bogotá, Colombia: Kimpres Universidad de la Salle. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fceunisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>

Páez, R, & Rondón G. (2014). En tiempos de rapidez, enseñar lento la internet: una apuesta por la lectura crítica. En C. Ardila. (Ed.), *La lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa* (pp. 103-114). Bogotá, Colombia: Kimpres Universidad de la Salle. Recuperado de:

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fceunisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>

Pérez, D & Hospital J. (2014). La lectura crítica en la educación superior: una propuesta para el profesorado universitario desde la experiencia de dos estudiantes de pregrado. *Revista Entramados - Educación Y Sociedad*.

Recuperado: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5251818.pdf>

Pérez, M. (2005, 07 de julio). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*. Recuperado de:

http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf

Piñeros, R, (2016). *Propuesta didáctica para favorecer el dominio de la lectura crítica desde la formación permanente de los docentes en el colegio francisco Antonio Zea de Usme (Bogotá)* (tesis de postgrado). Universidad Libre de Colombia, Bogotá, Colombia.

Rodríguez, D, (2016). *Formación docente en lectura crítica mediante el uso del modelo de gestión PHVA como respuesta al horizonte institucional de la I.E.D Juana Escobar* (tesis de postgrado). Universidad Libre de Colombia, Bogotá, Colombia.

Rubio, M, (2004). El análisis documental: indización y resumen en base de datos especializadas. Recuperado de:

http://eprints.rclis.org/6015/1/An%C3%A1lisis_documental_indizaci%C3%B3n_y_resumen.pdf

- Sánchez, J & Aguilar, E. (2003). Formación de profesores y desarrollo de la aptitud para leer críticamente informes de investigación educativa. *Médica del IMSS*. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=55226>
- Serna, J, & Díaz, J. (2015, enero). Propuesta didáctica para la comprensión crítica en la Universidad La Gran Colombia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n25/n25a09.pdf>
- Serrano, S, & Madrid, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción pedagógica*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968602>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Recuperado de: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=8cp7am1yjDoC&oi=fnd&pg=PA10&dq=estrategias+de+lectura+isabel+sol%C3%A9&ots=iOf1fIa5ho&sig=728ay-PUxL58_qP3r2XvoNUczS0#v=onepage&q=estrategias%20de%20lectura%20isabel%20sol%C3%A9&f=false
- Treviño, E, Pedroza, H, Pérez, G., Ramírez, P, Ramos, G, y Treviño, G. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/316280161_Practicas_Docentes_para_el_Desarrollo_de_la_Compreension_Lectora_en_Primaria
- Valverde, L. (1992). El diario de campo. *Revista trabajo social*. Recuperado de: <https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>
- Vidal, C. (2017). *Comprensión y producción de textos*. España: Unknow. Recuperado de: https://comprensionyproducciondetextoss.blogspot.com/2017/11/tipologia-textual_19.html
- Vidal, D & Manríquez, L. (2016, 21 de enero). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Educación Superior*. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276016300115>

Viñas, M, (2011). *Estrategias y técnicas docentes para fomentar y fortalecer la comprensión lectora en los alumnos de Secundaria del Colegio Miraflores* (tesis de postgrado).
Universidad Virtual Escuela de Graduados en Educación, Estado de México, México.

ANEXOS

Anexo número 1 (formato de entrevistas y entrevistas hechas a los docentes)

PROTOCOLO DE ENTREVISTA SOBRE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA ANTES DE LA INVESTIGACIÓN

Entrevistado _____ Fecha _____

Entrevistador _____

Propósito: Conocer la forma en la que el docente desarrolla sus clases y promueve la lectura crítica.

1. Agradecimiento por aceptar la entrevista
2. Comentario general para romper el hielo

GENERALIDADES

¿Hace cuánto es profesor de ____? Cuéntenos un poco de su experiencia docente (Indagar por: experiencias de formación, intereses, otros cursos)

¿Cómo ha sido su experiencia en las diferentes instituciones en las que ha trabajado? (buscar comparación entre estas y la experiencia en Unicor, específicamente en el programa de nuestro interés) >> (profundizar en sus roles en la institución y las reglas o responsabilidades que tiene)

¿Para usted, en qué consiste enseñar? >> ¿En qué principios se basa usted para decidir cómo enseña? >> ¿Cómo enseña usted sus clases? (profundizar en: actividades, recursos didácticos, estrategias, evaluación)

¿Podría describirnos cómo fue su última clase? >> preguntas específicas para profundizar dependiendo de la respuesta

¿Por favor cuéntenos cuál fue la última evaluación que hizo a sus estudiantes? (relacionar su respuesta con los principios mencionados para evaluación>> preguntas específicas para profundizar dependiendo de la respuesta

Si alguien le dijera que usted, además de profesor de _____, debe también promover que sus estudiantes aumenten su comprensión de lectura ¿qué le respondería?

Recientemente la Universidad ha enfatizado la necesidad de promover la lectura crítica a través de los diferentes cursos de los planes de estudio ¿qué piensa usted al respecto? ¿De qué manera ha respondido usted a esta necesidad? ¿De qué manera ha respondido su departamento a esta necesidad? (profundizar en cambios en su praxis relacionados con la necesidad institucional)

ROL DEL LENGUAJE Y LA LECTURA EN LA PRÁCTICA

¿Qué rol cumple la lectura en sus clases? (asegurarse de si el profesor pide o no leer a sus estudiantes)

¿Qué lecturas pide realizar a los estudiantes en su curso? >> ¿Qué lo llevó a escoger esas lecturas? >> ¿Cuántas son aproximadamente? ¿De dónde toma esas lecturas? >> ¿cómo reaccionan los estudiantes a esas lecturas?

¿Lee usted estos textos con sus estudiantes en clase? >> ¿Podría describir cómo lo hace? preguntas específicas para profundizar dependiendo de la respuesta

¿Para qué deben leer los estudiantes esas lecturas en su clase? >> ¿Cómo verifica usted que los estudiantes han comprendido las lecturas que usted les asigna?

¿Cuál fue la última lectura que hicieron sus estudiantes en clase? >> ¿Me podría hacer un recuento de lo que hicieron con ese texto? >> preguntas específicas para profundizar dependiendo de la respuesta

¿Basado en su experiencia, qué le recomendaría a otros profesores para que mejoren la capacidad de leer críticamente de sus estudiantes?

ENTREVISTA NÚMERO 1

PROFESORA DE LA CÁTEDRA DE APRECIACIÓN ARTÍSTICA II

ENDOR: ¿hace cuánto es profesora de apreciación artística?

ENTDO: desde que empezó el programa de educación artística, hace 19 años, el programa de educación artística con énfasis en música. Pero como mi área son las artes plásticas y esto hace parte de educación artística por eso pues estoy ahí.

ENDOR: cuéntenos un poco de su experiencia también ¿cómo le ha ido con el curso?

ENTDO: cuando se estaba gestando ese programa a cargo de la profesora Edilma Zumaqué y el profesor Julio Castillo, Edilma me preguntó algo y pues estuvimos conversando acerca de algunas materias de artes plásticas que podrían caer en el programa y de eso salió la materia que se llama apreciación artística hay I y II. Tiene dos niveles, en primero y segundo semestre porque yo considero que es indispensable tener como un criterio teórico o unos conceptos claros a cerca del arte, digamos se acerca como a la filosofía del arte para poder entender lo que viene en la práctica. Entonces, la apreciación artística I más que todo se refiere a eso, a conceptos por lo menos ¿qué es arte?, ¿qué es estética?, la diferencia que puede haber, la clasificación de las artes; hay tantas pero bueno algunas que sepamos como ese lenguaje.

ENDOR: claro las más específicas podrían ser

ENTDO: y bueno, ¿qué es una obra de arte?, ¿cómo se mira una obra de arte?, total la materia es apreciación artística dar como el valor hasta donde es justo pues no se sabe. Pero lo más cercano a lo objetivo porque es que es el arte es muy subjetivo pero entonces si hay unos principios básicos como que han regido el arte a través de todos los tiempos precisamente esos conceptos en el primer curso, en el segundo ya se refiere más específicamente a los estilos a través de toda la historia del arte pero seguimos con ese afán de aprender a apreciar una obra de arte, a valorarla, a tener en cuenta algunos conceptos especiales que nos ayuden a encontrar esa valoración de una obra de arte.

ENDOR: profe ¿y cómo ha sido su experiencia en las diferentes instituciones en las que ha trabajado?

ENTDO: en cuanto al tema. Pues ha sido, a ver desde mi punto de vista y desde mi experiencia personal, muy gratificante pues como que se desinfla uno un poco entre comillas porque no es un tema que a todo el mundo le llame la atención, que le agrade, que le dé como toda la dedicación pero bueno ahí está la labor de uno como que enamorar a los estudiantes un poquito y que aprendan algo porque esto es cultura general básicamente y con mayor razón en una facultad de educación y con un programa de educación artística algo pues tienen que motivarse para aprender.

ENDOR: ¿y es ahí en la universidad de Córdoba donde ha trabajado esa materia?

ENTDO: así con esa estructura como la tenemos sí. Pero ha habido otros programas y otras estructuras muy cercanas por ejemplo la historia del arte o ya cuando uno hace dibujo, pintura, el modelado en arcilla, la cerámica siempre eso como son expresiones de arte tiene que estar tocando con los mismos temas, de forma, de composición, del claroscuro, del espacio, del color, de técnicas, de los temas que se manejan, entonces es un lenguaje común en todas las expresiones de arte y toda la apreciación artística

ENDOR: aquí es una responsabilidad más bien tanto de los estudiantes principalmente como de usted como docente

ENTDO: ¿es?, sí claro, claro eso pues la educación por lo menos así como yo lo veo es una retroalimentación permanente. Para mí es como primero un testimonio de vida, la educación más se aprende con el ejemplo que con lo que uno tenga que leer, porque la información está. Pero cómo se adquiere, cómo llega uno a ella, cómo la aplica, cómo se apropia. Entonces, primero hay que ponerle el gusto, el amor y la motivación. Pues como para que vean que si es de verdad ¿no?

ENDOR: en sus 19 años que ha estado trabajando ¿solamente ha trabajado en la Universidad de Córdoba?

ENTDO: no, esto es en la universidad de Córdoba nada más yo llevo casi 40 años de docencia o 38 años, yo empecé en la docencia en el colegio COMFACOR y en el INEM casi que por un accidente porque me invitaron a hacer una licencia de una persona que se iba y entonces yo pues acepté, me reté a mí misma porque realmente no consideraba que tuviera en ese momento la preparación suficiente, sabía de arte pero la pedagogía no era mucho porque pues yo no había estudiado específicamente para docente pero entonces de mi cuenta me puse a investigar, a leer y hacer todo curso cuanto podía que se refiriera a eso. Entonces ya la persona a quien yo estaba haciendo la licencia decidió que no volvía entonces me propusieron quedarme, ese poquito de experiencia me sirvió y dije continúo porque en ese momento no había otro tipo de trabajo para mí en Montería y lo acepté porque yo quería trabajar, yo siempre había trabajado pero antes había trabajado en diseño textil de estampación, aquí en ese momento cuando yo vine a Montería hace como 40 años no había ese campo de acción. Entonces, bueno acepté y me encontré pues con la docencia que nunca había estado planeada en mi vida pero la acepté con mucha expectativa, con mucha motivación, como mucho gusto, ha sido un aprendizaje estupendo, la relación con la gente, con los estudiantes, me ha tocado mucho trabajar con estudiantes de estrato I y II.

Entonces, no es solamente como la responsabilidad de esa educación en el tema o en la disciplina que uno maneja sino también como esa entrega que le toca a uno a veces de mamá y hacer como más bien esa relación interpersonal, humana, de casi que una labor social muchas veces. Entonces, pues lo he tomado muy positivamente y por ese lado ha sido como muy satisfactorio.

ENDOR: esa experiencia le sirvió para llegar a la Universidad y ya como con un poco más de práctica.

ENTDO: claro, no es que ya después hice un diplomado en docencia universitaria. Tengo varias especializaciones, yo empecé ahí, en Comfacor y en el Inem ya continué, en el Inem estuve 32 años, ya estoy jubilada del Inem. Pero, estuve también trabajando en la Universidad del Sinú, fui docente en la Universidad Santo Tomás que fue donde yo hice mi especialización en pedagogía del folclor, entonces pues ya me fui metiendo en cosas grandes, mi licenciatura es en Arte y decoración en la Pontificia Bolivariana, estudié también cerámica artística en el instituto de bellas artes de Medellín, he estado metida en la música desde muy niña, toco tiple, canto, siempre he estado en coros. Entonces, tenía esa formación que me facilitaba de pronto, pues si sabía la disciplina pues llegar a los estudiantes, cuando yo empecé me hice, además de que yo empecé a estudiar mucho y a hacer muchos cursos, la reflexión de lo que a mí me gustaba y no me gustaba cuando era estudiante y que hiciera o no mi profesor. Entonces, eso me sirvió mucho, me sirvieron los apuntes que yo guardaba de todo, la biblioteca que tengo, entonces eso era leer todos los días hasta media noche y a ver como cuadro yo esta clase que les guste, que se sientan cómodos, que no sea un martirio. Siempre mi meta ha sido que no sea pesado porque es que hay unas asignaturas que a uno le da una pereza, sueño, el hablado del profesor, la desmotivación o los recursos que utilizan no son nada agradables, entonces yo me preocupaba mucho, que mi material didáctico pues como que les llegue, la metodología los motive, como que no se sientan tensionados y es la primera condición cuando entramos o hay dos condiciones que yo les pongo es que vengamos a pasar rico, en la clase mía hay que pasar delicioso, entonces vengamos siempre sin tensión con el ánimo de que la vamos a pasar muy bien, esa es una y otra es el respeto por la diferencia insisto mucho en eso y de pronto de eso hablamos más tarde, retomamos como empecé ¿no? y cómo ha sido toda la carrera docente, bueno, en la Santo Tomás cuando hice la especialización de folclor, después me pidieron que siguiera la docencia de unos módulos que se llamaban estética y folclor, bastante pesadito y yo pensaba que no era capaz pero me

retaron, me dijeron que si por los resultados que había tenido yo con esa parte entonces me tocó ese módulo y otro que no me acuerdo de momento, eso fue en la Santo Tomás como uno o dos años estuve y en la universidad, en la de Córdoba llevo como ya les dije 19 años y me ha tocado trabajar también en cursos de vacaciones, en vacaciones recreativas, yo he organizado cursos y me han llamado a esos cursos, tuve un taller de cerámica que se llamaba cerámica al tiesto donde atendíamos clases para niños y bueno me ha tocado con niños, con adolescentes, jóvenes, adultos, bueno yo no sé si me faltará con viejitos, pero bueno ya estamos a mí mismo nivel

ENDOR: bueno profe recogiendo todo eso que nos ha dicho y analizando un poco todas las ideas. Entonces, para usted ¿qué es enseñar?

ENDTDO: a ver, fuera del testimonio de vida que les dije ahora porque es que uno tiene que transmitir lo que vive, lo que siente, lo que sabe, es eso como colaborarle al otro en hacerle más fácil el adquirir unos conocimientos que de pronto yo tengo o unas experiencias que de pronto yo tengo y esa otra persona no las tiene entonces desde mi mirada como trasmitirle lo que la otra persona puede aprender no solamente en los conocimientos teóricos sino prácticos y también como hablábamos al principio no solo es sobre la disciplina son muchas situaciones de vida que uno tiene que manejar a veces con los estudiantes. Entonces, sí es esa como trasmisión de en el mejor sentido, no es que le pasé la información y ya sino como un acompañamiento hasta cuando la persona realmente se apropie de ese conocimiento sí, no solamente la clase sino bueno a ver cómo vamos, lo que pasa es que es muy difícil a veces los estudiantes se pierden y uno tiene la mejor o buena voluntad y lo dejan a uno plantado allá un poco de veces yo estoy tales y tales días, siempre les digo mi clase es esta pero yo estoy aquí tales y tales días lo que necesiten me preguntan, les doy mi teléfono para que siempre que estén informados tengo como que pienso la delicadeza de advertirles si no los puedo atender, si sí los puedo atender, si les pongo una cita cumplirles, todo eso para mí es parte de ese aprendizaje, de esa enseñanza-aprendizaje porque es que no es solamente lo que uno dé sino también lo que aprende de los mismos estudiantes sobre esa interrelación con los demás. Entonces enseñar es una vivencia, no es solamente la transmisión de unos conocimientos sino es un compartir, una vivencia o una retroalimentación porque no es solamente es que uno enseña sino que uno aprende también.

ENDOR: nos decía la vez pasada que usted utilizaba varias estrategias para enseñarles. Entonces, más bien es ¿cómo enseña usted sus clases, de qué manera, de qué forma, como para que ellos no se aburran tanto como dice usted?

ENTDO: si porque estas materias teóricas, ellos les tienen pavor y como hay que leer tanto y no quieren leer, son de una flojera total para leer. Entonces, pues bueno hay documentos que procuro que sean muy concisos, que sean muy claros y que no sean tan largos. A veces los dejo en la fotocopidora, les advierto que ahí están, que les den una mirada, que los lean, bueno hay muchas maneras, sin rendir cuentas de ellos por escritos ni nada, los leen vienen con ellos preparados y sobre eso hacemos la clase, yo pregunto, conversamos, casi siempre hacer un conversatorio sobre el tema, su participación, uno se da cuenta quién leyó y quién no leyó, otras veces bueno deben hacer algún resumen de la lectura, deben hacer un mapa conceptual, un cuadro sinóptico, me gusta mucho eso porque así ellos se obligan a leer y a escribir, pienso que uno escribiendo algo de lo que leyó afianza un poquito lo que trató de entender. Bueno, entonces es cómo ellos lo entiendan y sobre cómo ellos lo entiendan o el trabajo que ellos hagan entonces hacemos la clase ¿tú que entendiste?, ¿qué dice este título?, ¿qué dice este autor?, vamos a ir explorando a ver como estilo será como Sócrates pregunta y pregunta y pregunta, otras veces cuando he dejado la lectura y ya me doy cuenta que no la hicieron, que es muchas veces. Entonces les digo, bueno la vamos a descuartizar, entonces descuartizo la lectura, la vuelvo por partes, por subtítulos, en el tablero les escribo los títulos y los subtítulos como para tener todo el contexto de lo que se va a tratar y entonces por grupos cada uno lee un pedacito, lo vamos desarrollando y vamos haciendo ese conversatorio a ver y bueno van saliendo entonces los aportes, van saliendo las preguntas y bueno en medio de que no se sientan presionados sino que espontáneamente participen he logrado un buen resultado, a esto de las lecturas pues le añadimos no solo pues esa lectura del texto sino la lectura de imágenes porque sobre todo ya en la apreciación artística II cuando estamos hablando de estilos que es prácticamente la historia del arte hay que ver mucha imagen, ojalá uno pudiera hacer el viaje y personalmente constatar de lo que está hablando pero eso es imposible. Entonces lo vemos en imágenes, escultura, arquitectura. Entonces, vamos analizando, confrontando de pronto en la imagen lo que acabamos de ver, ese es otro complemento, hacemos también visitas a exposiciones de arte, cuando las hay en Montería que por fortuna ya las está habiendo con un poquito más de frecuencia, sobre todo con el MUZAC el museo Zenú de arte contemporáneo que hace 4 grandes exposiciones en el año de artistas muy connotados, tanto

colombianos como extranjeros y entonces ellos siempre deben ir a la exposición para hacer un informe, hay todo tipo de informe buenos, regulares, malos pero lo importante es que ellos demuestren que fueron. Entonces, como me empezaron a hacer trampita de que no iban y bajaban de internet o del cartelito que yo les ponía, bajaban la información entonces ahora la obligación es que se tomen una foto con algunas de las obras de la exposición y a veces dejo allá en la exposición, la señora que guía la exposición me colabora, dejo listas de todos los estudiantes que deben ir para que me firmen al frente de su asistencia y como ya más o menos les conozco las firmas o las letras no me pueden hacer trampa. Sin embargo, a veces me la hacen también y llaman al compañero y le dicen firma por mí y no tienen que tomarse la foto. Entonces, yo les dije como ahora hay tanto montaje, todo puede suceder, entonces me firman allá y la señora que cuida allá me colabora y me dice aquí vinieron sus estudiantes o aquí no ha venido nadie seño, les digo bueno pilas, entonces les doy un tiempo determinado para ir y entregar el informe. Entonces, después comentamos ¿cómo les fue?, ¿qué les pareció?, ¿qué fue lo más interesante?, ¿De qué se trata?, porque eso es la apreciación artística, ir viendo los valores que tiene determinada obra ¿por qué es obra de arte? Si me gusta o no me gusta eso no quita que sea o no obra de arte. Entonces, esos pequeños detalles son los que vamos haciendo en clase tanto en la apreciación I como II permanentemente ahí. Bueno, ¿qué otra manera de hacer la clase? Tengo un ejercicio que me gusta mucho que es como ese primer enfrentamiento del observador a la obra de arte. Entonces, yo tengo un poco de láminas montadas en unos cartoncitos, les hago como especie de una exposición de arte, los dejo afuera y cuando ya tengo lista la exposición les digo entren, miren y vean a ver cuál les gustó más, arránquenla de la pared y se sientan y hacen una descripción minuciosa de la obra de arte. Entonces ahí están haciendo observación, están haciendo análisis, están compenetrándose con la obra, el por qué me gusta haciendo conciencia de esa percepción que acaban de tener para explicarles como esa parte estética, bueno hacen esa descripción, cuando ya la tengo ese es un ejercicio que dura casi todo el semestre. Entonces, ellos deben consultar sobre esa obra otros comentarios que haya echo equis persona, eso en internet hay mucho. Entonces bueno, averigüen o en libros de historia del arte ¿qué comentario hay de esa obra?, ¿qué dijo cualquier otra persona? Y algo sobre la biografía del autor o el estilo, cositas pequeñas que no se me cansen y no le pierdan el gusto y como son tantos que alcancemos a rotar todo, bueno esa es una segunda etapa y ahí deben relacionarla ellos según cómo ven y como sienten la obra con una obra musical, uno espera que según la época la relacionen con

Chaigostky, con alguno de esos géneros pero lo relacionan es con unos vallenatos y música champeta pero es divertidísimo porque ese es su sentir. Entonces, empezamos así y a través de la historia el cual es mi sorpresa cuando mucho más adelante ya los oigo hablando en otros términos es que esto va puliendo hasta el léxico porque me dicen ay seño es que usted nos habla y no le entendemos nada, como que yo estoy hablando normalmente, es que eso que usted dijo qué es. Entonces, unas palabras que son comunes y corrientes pero a veces no las han oído, entonces le toca a uno entrar a explicar, hasta ser diccionario, pero bueno todo eso hace parte del aprendizaje, es muy divertido, son receptivos y logramos siempre un trabajo muy bueno. Hay otro sistema que utilizo y es sobre todo en la historia del arte y como es tan larga y apenas son 16 o 18 encuentros que tenemos, organizo grupos, que cada grupo investigue un estilo, bueno que consulte un estilo, lo ilustre y vea a ver como lo va a exponer a los demás, con eso ganamos tiempo también de ir hablando de cada uno de los estilos porque la historia del arte puede durar 5 años 10 años los que uno quiera. De esta manera, empezamos con las exposiciones, las cuales estoy yo ahí con mi material uno que he ido construyendo y bueno con imágenes y todo para ir apoyando lo que ellos traigan. Entonces, ellos inventan con sus videos o ilustraciones o simplemente explican y vamos explicando lo que hay nuevo, lo que no está claro, lo que no pronunciaron bien, lo que de pronto se enfoca solamente en una editorial o en un autor, bueno tienes que buscar de otros porque si este autor es español le va a cargar la mano al arte de España pero hay otras cosas, bueno y es toda esa orientación también se va haciendo simultáneamente, cuando ya ellos acaban su exposición ya entro yo con la mía a hacer como una especie de repaso, a afianzar un poco lo que el grupo explicó y de pronto como que agregar las cositas que quedaron faltando, ya nos podemos de acuerdo como y en qué momento se hacen las evaluaciones que son así de selección múltiple, les hago crucigramas, les hago de identificar por ejemplo algún nombre especial que tengan que sabérselo aunque no es memoria pero por lo menos que le suene si este nombre imposible que si están distinguiendo algo del arte egipcio no sepa cuáles son las pirámides entonces pirámide de Keops por ejemplo ellos tienen que identificar que es el ejemplo de arquitectura y que es del arte egipcio, cositas así como que completen eso y que vean las diferencias de imágenes, les pongo algunas imágenes para que ellos digan a qué estilo pertenecen, esto es más o menos lo que hacemos en clase esa es más o menos como la metodología, he ensayado varias las pongo a consideración, les llevo la propuesta, esto lo pongo así o asá o ustedes que prefieren, bueno tal cosa, bueno ensayemos a ver cómo nos va, si quieren cambiamos más adelante, si no se sienten

cómodos ensayemos ustedes que otra propuesta tienen, siempre trabajamos así y de esas exposiciones que ellos tienen que hacer por ejemplo el primer trabajo que les conté de la observación y de lo que ellos consultan, ellos se lo exponen a los compañeros, de esto de los estilos lo tienen que exponer a sus compañeros, también tienen que leer y buscar un poco más fuera de clases. Ese es el trabajo que no lo hacen completo se contentan con muy poquito.

ENDOR: ¿y cuándo les dio la última clase de eso?

ENTDO: bueno, en nuestro programa la gente empieza cada año, o sea en este semestre no hubo primer semestre sino segundo semestre, estoy en apreciación artística II que es lo que corresponde como a la historia de los estilos, la última clase fue el lunes pasado, el lunes pasado, el plan de ese día era hacer un repaso de todo el arte de prehistoria y edad antigua porque había una evaluación ese día que se había aplazado porque dizque no estaban preparados, entonces dejémosla para la próxima, de la próxima no pasamos. Entonces teníamos una evaluación, estábamos ya terminando las exposiciones del arte de la edad media pero una niña no llegó, faltaba el arte bizantino vamos a darte la oportunidad antes de yo darles un repaso de toda la edad media para poderla evaluar la próxima clase. Entonces eso hicimos, se primero rápidamente un recuento de prehistoria y edad antigua, hicimos la edad media porque la niña no llegó a tiempo, tocó dejar el arte bizantino que era primero dejarlo de último. Pero yo empecé así con mi exposición de arte bizantino rápidamente para empatar con los otros, con bizantino, islámico, románico y gótico. Entonces, yo hice la exposición, el repaso porque ya eso se había visto, cuando llegó la de bizantino dije bueno enganchamos ahí, ella hizo su exposición, se le tomó la nota y ya después hicimos la evaluación, ese día también había que entregar el informe de la visita al MUZAC porque en este momento hay exposiciones, el informe el que quiera lo lleva en físico, el que quiera me lo manda al correo, la mayoría lo mandan al correo.

ENDOR: bueno profesora ya como conoce bien a sus estudiantes ¿usted cree que es muy importante enfatizar más en la comprensión lectora de ellos?

ENTDO: sí, es que leen muy poquito, yo les digo es que ustedes van a ser docentes tienen que estar leyendo, uno tiene que estar actualizando pero como en el arte hay tanta cosa práctica se limitan a eso nada más o yo no sé si es que pensaron que esto no tenía que ver con teoría por ningún lado, pues la pedagogía tiene teoría, el arte tiene teoría, la teoría del arte, la filosofía del arte, hay muchos conceptos que hay que conocer para ver cómo llegamos al actual, entonces son

flojitos, flojitos para leer, pero como yo les comentaba a ustedes nuestra lectura no es solamente de textos sino de imágenes, también hay que leer imágenes, también hay que leer videos, leer entre comillas, a ver de qué se trata, darle la interpretación lo más cercana posible a la realidad, sí yo insisto mucho en esas lecturas porque ya les digo son muy flojos para leer.

ENDOR: son una Licenciatura en educación

ENTDO: sí, tienen que estarse preparando permanentemente, yo les digo cuando ustedes salen de la universidad ya lo que vieron en primer semestre muchas veces ya está pasado de moda o si ya lo tienen que cambiar, ya la metodología es otra, los términos son otros, hay cosas que no pasan, ya la historia del arte uno no la puede cambiar pero de pronto hay metodologías para aprenderla diferente, hay sistemas sí, estrategias distintas

ENDOR: ¿y ellos no tienen una materia donde ven exactamente lectura crítica o comprensión lectora o comprensión y producción de textos?

ENTDO: yo creo que sí la tienen, allá no sé cómo harán porque con esa flojera, si y es que como si no les interesara

ENDOR: como es música y ellos tocan instrumentos

ENTDO: no y las artes plásticas no le prestan ni cinco de atención ¿cuándo viene esa preocupación que se encuentran con esa realidad? Cuando van a la práctica o cuando ya terminan y se encuentran conmigo y me dicen ay seño me acordé de usted si yo le hubiera prestado atención, ayúdeme.

ENDOR: ¿sí, se ha encontrado esos casos?

ENTDO: sí, cantidades, ayúdeme ¿cómo hago esto? ayúdeme ¿cómo hago lo otro? ¿Y qué les voy a enseñar aquí?

ENDOR: ¿en qué semestre tienen ellos práctica?

ENTDO: ellos empiezan rápido como ha habido cambio de pensum en este momento no lo tengo como muy preciso, pero ellos primero van a observar y a estudiar el contexto, tienen varias etapas

ENDOR: ¿ellos van a los colegios también? ¿Dan artística?

ENTDO: sí, pero esto me ha pasado es con egresados ya que solamente se inclinan a la música y cuando van a la realidad a trabajar en un colegio

ENDOR: nosotras pensábamos que eran los estudiantes que iban a práctica de música a los colegios y venían donde usted para que los orientara

ENTDO: no, eso también pasa pero más con los egresados claro que con los últimos no tanto sino con los primeros y eso que yo les metía las artes plásticas camufladas en otras asignaturas, esta es la realidad que ustedes van a encontrar, en ningún colegio los van a contratar solo para música, tienen que hacer de todo

ENDOR: y en primaria más todavía

ENTDO: entonces les falta como tomar esa conciencia de que van a ser docentes y docentes en educación artística que el énfasis sea música eso es otro cuento y el énfasis lo da la universidad pero la carrera es educación artística, ustedes tienen que untarse de todo, de artes plásticas, de música, de danza, de teatro, de folclor, de todo. Pero, pareciera que los mismos compañeros o la misma gente de la universidad no le dieran la valoración que debe tener las artes plásticas en esta carrera porque es que es mucha lucha, tenemos 19 años de tener el programa y no hay un aula especializada para un taller de artes plásticas. Ahora con el nuevo pensum se ha visto un poquito de modificación, con el otro jefe se ha tratado de conseguir implementos que nos sirvan para orientar estas clases, se ha estado pensando en habilitar uno de los salones que tiene más luz natural, se necesita un aula con todas las herramientas necesarias para trabajar como especie de un laboratorio que es apropiado para eso. Entonces, yo pienso que todavía nos falta y que se debe estar al mismo nivel de convencimiento que todas son importantes como es énfasis en música se inclinan mucho a la música tanto maestros como estudiantes. Ahora, hay otro problema y es a nivel mundial que tampoco se le da el valor que le corresponde a la educación artística que debería ser la materia más importante porque a través de esta se puede aprender cualquier disciplina y se aprende gratamente, es agradable, es lúdica, recoge los intereses personales de todo el mundo y más de los niños, eso se siembra ahí y se va uno lejos con ello. Desde mi experiencia, una vez estuve en un congreso que hubo acá de una asociación que hay a nivel mundial y es de la educación artística y allí se evidenciaba la misma problemática acerca de ese valor que se le debe dar a la educación artística, entonces se vuelve una materia de relleno, es decir, al que le faltan horas por cumplir en todo su requerimiento lo ingresan a dar esa cátedra.

Entonces, ¿qué hace un profesor de matemáticas orientando educación artística?, si la orienta a través de las matemáticas, sería magnífico; pero, hay unos que no tienen esa preparación y no es lo mismo que una persona esté realmente preparada sin degradar las habilidades que pueda tener la otra persona que no lo ha estudiado, pienso que es mejor tener esa disciplina hacia la educación artística para poderla orientar y pasa esto, cuando tienen a alguien sin nada que hacer lo ponen a dar educación artística, todo dibujo libre, copia aquí o este modelo y ya.

ENDOR: y mire que uno siendo docente en educación artística tiene las capacidades suficientes para orientar una clase

ENTDO: sí, hay muchos recursos para eso

ENDOR: eso que usted dice de las imágenes es una buena estrategia y se puede usar para hacer el análisis con los niños

ENTDO: o ver una película, cuando yo estaba en el INEM, les decía a mis estudiantes vamos a ver una película ¿Quién no se motiva de niño a ver una película? por ejemplo: Alicia en el país de las maravillas

ENDOR: están acostumbrados a leerles el cuento, no a verlo

ENTDO: exacto o bueno leerles el cuento ¿qué entendimos? ¿Cuál son los personajes? ¿Cuál es la idea principal? ¿De qué se trata? Bueno vamos a dibujar o tú dibujas tal cosa, tú haces como lo otro, vamos a representar. Entonces, todo eso y va desarrollando otras competencias, entre esas ese respeto por el otro porque es que la expresión artística es tan subjetiva aunque sean diferentes las creaciones tienen el mismo valor, tener en cuenta que las culturas son las mismas, ninguna es más que la otra. Desde ahí empiezan mis clases, de la idea de qué es cultura y el respeto.

ENDOR: ¿o sea que usted si los obliga a leer verdad?

ENTDO: sí, por lo menos insisto, les doy la idea, les doy los documentos, les doy la bibliografía. Hay libros que de pronto no estén en el mercado porque son de otras ediciones, pero de pronto en internet los encuentran. Ahora, no ese solo libro, hay muchas opciones o algo que se les parezca. Pero ellos siempre desde el principio del semestre saben cómo es el curso, de qué se va a tratar, qué es lo que vamos a hacer, cuáles son los temas, también les digo vayan leyendo porque a veces uno está leyendo de una cosa y se encuentra otra, reserven eso, se lo leen, lo guardan y eso

les va sirviendo. Casualmente a los del diplomado les dije que fueran haciendo su propia biblioteca, su propio archivo de recursos porque el día que lo necesiten les va a servir de mucho y si van haciendo ese archivo de cosas que vean que pueden ser interesantes de estos temas echan mano en cualquier momento, les digo que no le tengan miedo a hacer una cartelera, ahora todo es el vídeo beam, el televisor; no, hagan carteleras, lleven afichitos, todo eso es válido. Yo a veces cojo en el computador en una hoja tamaño carta hago definiciones y se las pego en el tablero. Por lo menos, leen aunque así sea a la fuerza

ENDOR: ¿y usted les hace evaluación profesora?

ENTDO: sí, claro

ENDOR: ¿Cuándo fue su última evaluación?

ENTDO: el lunes pasado

ENDOR: ¿y sobre qué avaluó a sus estudiantes?

ENTDO: esta evaluación consistía en identificar en unas imágenes la cultura a la cual pertenece la imagen, es decir, el estilo. Les decía que era evaluación de prehistoria y de edad antigua, les hice una lista de algunas obras que son básicas y en frente en una columna a qué expresión de arte pertenece y la otra a qué cultura pertenece. Entonces, eso nada más por cultura general deben saberlo, quién no sabe por ejemplo; si oigo Nefertiti aunque sea por películas, por ciencias sociales, por otras cosas y digo bueno ¡Nefertiti! ¿Quién era Nefertiti? ¿Con quién lo relaciono? Pero si me hablan escultura se Nefertiti o retrato de Nefertiti. Si es retrato o debe ser escultura o debe ser pintura ¿sí? sobre todo en el contexto en el que hemos hecho la clase y bueno Nefertiti no lo voy a poner en la prehistoria, es decir, arte egipcio y fuera de eso ellos ya han visto las imágenes, han oído; los ejemplos no se los tienen que saber todos pero que ustedes sepan de qué se trata, léanlos para que recuerden. Si yo te pregunto un ejemplo de pronto no me lo vas a dar pero si yo te digo el nombre, tú lo recuerdas y lo relacionas con otra cosa. Entonces, para no hacer el oso de que uno no tiene ideas de cosas tan simples en cultura general. Si, por ejemplo, decía Altamira en la prehistoria siempre se remontan las pinturas Altamira; entonces, ahí no voy a encontrar arquitectura porque era una cueva. Entonces, son cosas que hasta por sentido común se sacan, pero es que hay que leer y hay que asociar, hay que conocer las palabras, el origen de estas. A veces, uno no conoce una palabra, nos preguntamos ¿esto qué quiere decir? Por ejemplo;

si es mono me quiere decir uno, cromático, cromos, color; es decir, un color. Hay que deducirlo porque si me dicen monocromo o monocromático me toman desprevenida y si nunca lo he oído ¿qué será eso?, a veces toca hasta que enseñarles a hablar, suena raro pero es la realidad

ENDOR: si leyeran más se les haría muy fácil

ENTDO: si leyeran más, esa es la insistencia. De esa manera, enriquecen su léxico, amplían el análisis, mejoran la ortografía debido a que, hay fallas por ese lado y digo que vergüenza que un profesor escribiendo en el tablero caiga en un error de ortografía

ENDOR: deberían concientizarlos a que ellos van a ser docentes

ENTDO: es que eso es de lo que ellos no se han apropiado, con el cuento de la música ellos siempre están pensando en ir a tocar a alguna parte, en que van a salir a formar grupos musicales. De hecho lo hacen y hay unos muy buenos son excelentes músicos pero si están en la licenciatura en educación artística deben hacer lo otro también, pueden hacer las dos cosas, mejor dicho las tienen que hacer si no, no sobreviven porque ningún artista con su arte solo en esta época vive. Un estudiante me preguntó ¿señor cómo hace usted para saber todo la que sabe? Y le dije años, experiencias es imposible que en 38 años no haya acumulado algún aprendizaje, ellos dicen ¡ay no es que yo veo que es tanta cosa!, pues tómelo con calma, uno empieza así de a poquito, acumulando, va puliendo pero con conciencia

ENDOR: ¿no son conscientes de lo que hacen?

ENTDO: si, si

ENDOR: profesora ¿si a usted le propusieran dar una materia que no sea apreciación artística sino algo así como comprensión y producción de textos, qué diría, estaría de acuerdo con eso?

ENTDO: ¿que yo lo hiciera? Pues tendría que estudiar un poco, porque me imagino que eso tiene su metodología especial. De hecho, de alguna manera ya lo hacemos, yo no sé si sea de la mejor manera y si sea con toda la técnica precisa que de pronto, si las hay que bueno fuera que a nosotros los profesores nos dieran una orientación ¿cierto?, así como se exige el inglés o se da la oportunidad de que uno lo aprenda, bueno de pronto abrir un curso, el que quiera ir porque hay muchas cosas para los profesores diría yo, es que seguramente debe haber unas metodologías específicas y como uno no está en esa disciplina tratamos de manejarlo empíricamente como uno

lo aprendió, como uno lo hace, que hasta de pronto lo haga mal y uno cree que está bien. Entonces, uno lo orienta de esa manera, esa orientación de la lectura siempre ha sido ver los párrafos o buscar la idea principal, las ideas secundarias y va uno viendo cómo se va desarrollando el tema, después cómo lo puede aplicar, qué conclusión saca, de la manera como lo aplica la disciplina; así es como yo lo manejo, no sé si estará bien o no pero considero que es indispensable y bueno ahora pienso que cada disciplina también debe manejar algo específico de esa comprensión de lectura, de esa lectura crítica porque ya iniciamos repetidas veces entre comillas, no es solamente el texto sino la lectura de imágenes, de pronto la lectura de un experimento, la lectura de ejercicios, la idea es que nada pase inadvertido, que uno se dé cuenta con todos los sentidos, dónde está parado, qué quiere, qué percibe porque es que el arte es eso, es percepción, es estética. A veces pensamos que la estética es lo bonito, lo lindo pero no es así, la estética es lo que uno aprende de su entorno, cómo percibo las cosas, cómo las siento a través de todos los sentidos pero conscientemente ya la obra de arte es como el resultado de ese desarrollo de mi estética, de mis percepciones, de mis sensibilidades, de mi creatividad, tiene mucho que ver pero realmente la una no se da sin la otra

ENDOR: es cierto, ¿y cómo ha respondido el departamento de la Licenciatura en educación artística-música respecto a la necesidad de implementar la lectura crítica en los estudiantes?

ENTDO: al principio cuando hicimos la reunión de profesores nos insistieron que había que hacerlo, que tratáramos de implementarlo; pero, no he sentido como que haya el control o alguna revisión, yo no sé en las otras asignaturas porque pues en música también hay que leer notas, más que bien se debe estar implementando la lectura pero no sé si se está haciendo con la conciencia de que sea una lectura crítica

ENDOR: entonces, ¿qué rol cumpliría la lectura en las clases que usted orienta? ¿Cree que de pronto cumple un rol principal? Bueno, no digamos que el papel principal porque sabemos que la materia es apreciación artística y como nos ha planteado aquí es más que todo lectura de imágenes

ENTDO: sí, es cierto pero, yo pienso que si es muy importante porque sin la lectura estaríamos a medio paso porque es que son muchas lecturas, el texto, la imagen y unas se complementan con las otras además pues uno hablando también va produciendo textos. Entonces, es indispensable para uno comunicarse, para entender y yo pienso también que falta mucha atención, de pronto

leen pero no como debe ser, no entienden porque viven distraídos en otras cosas, no captan la idea o se les pone un trabajo de consultar algo y ellos cortan, pegan o empatan unos párrafos que no tiene que ver una cosa con la otra, usan una terminología que uno sabe que no es de ellos, en un trabajo que les puse se copiaron y me di cuenta porque es que hay un lenguaje o una construcción más elevada que no la manejamos en la vida diaria. Es por eso, que ellos me dicen señó es que no le entendemos pero es que yo tampoco hablo raro, hablo común y corriente pero si hay unas palabras que no son comunes. Entonces, se ven en apuros para captar bien. Pero también de esa manera se va ampliando el léxico y se van ampliando los conceptos. Por otro lado, estoy haciendo en las clases es que pongo alguno que anote las palabras nuevas, las palabras que no conocen y los conceptos que no tengan claro, voy recogiendo y vamos descartando ¿qué entendemos aquí? ¿Quién tiene alguna idea? ¿Tú que piensas? Después que ya intervienen juntamos todo eso y formamos el concepto. Cuando mando a hacer un trabajo más adelante en otros semestres ya noto que han avanzado, aplican esos conceptos que ya hemos estudiado en las clases conceptos de equilibrio, de movimiento, de belleza, ya tienen otra visión. Pero lo más satisfactorio de todo es después que terminan la carrera y los encuentro me dicen ¡ay profesora como la recuerdo, como me ha servido lo que usted me enseñó! Ya con eso yo quedo feliz y dichosa

ENDOR: ¿usted qué lectura les pide a sus estudiantes que hagan?

ENTDO: yo les mando a leer capítulos, un libro entero no porque es muy extenso. Además, les da trabajo con un capítulo. Entonces que se espera con el libro completo, son capítulos que les mando a leer, que tengan relación con el tema que estamos tratando ya el que está más interesado consigue el libro, me ha pasado que algunos se interesan por buscar el libro. Entonces, yo les recomiendo algunos y les digo ténganlo ahí como base para que a partir de allí hagan otras lecturas

ENDOR: ¿y cuál son esos textos?

ENTDO: esos libros son, por ejemplo a mí me gusta mucho Gil Tovar porque es muy fácil de entender, él fue un autor que vino de España a vivir a Colombia en el siglo XX y aportó mucho a la teoría del arte, tengo un librito muy sencillo que se llama Introducción al arte, hay otro que se llama últimas horas del arte, yo les copio el capítulo que les interesa y se los dejo en la fotocopidora o se los llevo y ellos lo devuelven cuando ya hayan trabajado, lo que me interesa

realmente es que ellos aprendan. Este último libro es muy bueno y tiene la facilidad de entenderlo y es pertinente a lo que necesitamos saber en la apreciación artística en general, las historias del arte de cualquier autor, hay unas que se ponen de moda como las de Gombrich es la más actual, hay una que tiene la editorial Espasa que es muy buena, muy completa y yo siempre les recomiendo, las historias del arte de Salvat Editores que la tengo desde hace mucho tiempo, me valgo mucho de ellas porque tiene muy buena ilustración; asimismo, la historia del arte colombiano, les llevo esos textos a su disposición. Dentro de esos están el atlas de historia del arte de cómo reconocer estilos que también son fáciles de conseguir, hay unos que hablan ya de la filosofía del arte que es un poco más profundo este es de Valeriano Bozal y otros autores que se llama historia de las ideas estéticas y teorías artísticas ya eso suena más a filosofía, hay otro texto que se llama ¿cómo escuchar la música? de Aaron Copland, ahí trabajamos como uno o dos capítulos, trabajamos sintaxis de la imagen

ENDOR: ¿Qué les trabaja en sintaxis de la imagen?

ENTDO: ahí es para que vean que es lo que las imágenes quieren decir, la simbología, que a través de la imagen pueden ver los otros tipos de lecturas, como la composición, no solamente la historia de los estilos sino que al mismo tiempo se habla de forma, de espacio, los niveles de profundidad y la perspectiva. Hay otro libro bastante filosófico que se llama las lecciones de estética de Heggels, también trabajo con un diccionario de estética de la Editorial Crítica, aquí yo les saco las definiciones y vamos trabajando con eso

ENDOR: ¿Cuántos textos aproximadamente trabaja con sus estudiantes?

ENTDO: trabajo en promedio como tres libros

ENDOR: ¿Cómo reaccionan los estudiantes a esas lecturas?

ENTDO: ¡ay señó!, pero hay algunos que si les gusta, hay otros que no les toman el interés, pienso que hay que buscar la manera de que si no leen críticamente, o que se lo aprendan de otra forma, hay que leer poquito o mucho hay que leer. De pronto hay clases en las que no leen pero al llegar al salón han debido leer algo para complementar lo que se explicó en la clase anterior

ENDOR: ¿Cómo verifica usted que sus estudiantes han comprendido las lecturas que les asigna?

ENTDO: es muy difícil a cabalidad pero preguntando y casi siempre hay que volver a explicar, hay que volver a leer, hay que volver a analizar si entendieron o no entendieron. Así, preguntándoles ¿qué entendieron? ¿Cómo lo puedes explicar? O a través de resúmenes que ellos hacen con lo que expresan allí esa es una manera de verificarlo o si a partir de esas lecturas hay parte práctica miro de qué manera aplican ellos la teoría, si entendieron aplican todo de manera correcta o asociarlo por lo menos cercanamente por ejemplo; si ve un cuadro de la época del impresionismo uno asume que van a buscar un autor de la época, que compagine, es decir, si el cuadro es de colores suaves no voy a poner una champeta ni una música rock sino una melodía suave al piano, al violín, es hacer ese tipo de relaciones, de asociaciones dentro de las expresiones. Hay otro ejercicio que yo hago al final del semestre es un crucigrama de todos los términos y preguntas de todo el tema visto durante el semestre, también hacen una representación del estilo que les tocó, ellos tienen que consultar, leer en alguna parte yo no les voy a decir donde sino que ellos tienen que responder por su trabajo ¿Cuál es el contexto? ¿Cómo lo van a representar? Ahí van a mostrar expresión corporal, verbal, van a tener que articular con otras expresiones de arte hasta con vestuario, este es un trabajo lúdico y de creatividad donde van a aplicar lo que aprendieron

ENDOR: ¿Cuál fue la última lectura que hicieron sus estudiantes en clase?

ENTDO: la última lectura fue sobre un documento que trataba sobre la época de la edad media

ENDOR: bueno, profesora para finalizar desde la experiencia que usted ha tenido ¿qué les recomendaría a otros profesores para que mejoren la capacidad de leer críticamente en sus estudiantes?

ENTDO: pues, ponerle todo el entusiasmo de parte de uno como dije desde el principio, la educación es más ejemplo y lo comentamos hace un momento que si los estudiantes no tienen ese ambiente de lectura, de algo de cultura en su casa o en su entorno es muy difícil que lo tomen más adelante. Pero algo puede colaborar con el ejemplo y exigiendo un poquito porque si uno les da mucho de una vez, se asustan y no dan nada. También indicarles o ser más estrictos cuando tienen la orientación de hacer una lectura crítica que de verdad arrojen unos buenos resultados y se vayan apropiando de esa metodología para que la puedan aplicar después en otras lecturas o en otras asignaturas. Pero si yo pensaría que el profesor lea también, oriente, exija, dé la oportunidad de esas lecturas y haga algún control o una retroalimentación de esas lecturas; aunque sea poco,

aunque sea un capítulo, aunque sea un párrafo para que vean que es necesario. Otro aspecto sería tener en cuenta qué tipo de lectura les interesa a los estudiantes y que uno la pueda relacionar con la disciplina que maneja y que es indispensable.

ENTREVISTA NÚMERO 2

PROFESOR DE LA CÁTEDRA DE HISTORIA DE LA MÚSICA

ENDOR: ¿Hace cuándo es profesor de historia de la música?

ENTDO: 16 años

ENDOR: Cuéntenos un poco sobre su formación, intereses y ¿qué otra materia le gusta orientar también?

ENTDO: en este momento me gusta mucho orientar la práctica instrumental y la banda que dirijo aquí en la universidad e investigación y práctica pedagógica

ENDOR: aparte de trabajar en la Universidad de Córdoba ¿ha trabajado en otra institución?

ENTDO: si, actualmente estoy trabajando como coordinador en una institución educativa como coordinador y también trabajé como profesor de música

ENDOR: ¿cómo ha sido su experiencia en la institución educativa como coordinador y en la universidad como docente de historia de la música?

ENTDO: son dos tipos de experiencias porque una es de carácter administrativo y académico y la otra tiene que ver más con la cátedra de historia, sin embargo tienen relación ya que están inmersas dentro de la educación

ENDOR: para usted ¿en qué consiste enseñar?

ENTDO: Pienso que en este momento aparte ser formadores docentes somos mediadores del conocimiento, damos algunos tips para que los estudiantes empiecen a investigar sobre lo que uno enseña pero en realidad pues los procesos de enseñanza/aprendizaje somos varios individuos los que interactuamos

ENDOR: ¿en qué principios se basa usted para decidir cómo enseña?

ENTDO: hay varios principios, el primero es que el aprendizajes de todos los estudiantes no son iguales, lo segundo son los niveles con que yo trabajo, a veces hay dificultades en la asignaturas que yo trabajo porque en estos momentos llegan estudiantes a la universidad que llegan con muy bajo nivel de lectura, debido a que no han tenido experiencias con la lectura y la lectura se convierte en un problema para ellos porque leer prácticamente se convierte en un hábito y eso se debe cultivar desde la niñez por eso cuando se enfrentan a la universidad los procesos de lectura les molesta y hacer una lectura de un documento con otro tipo de profundidad para ellos es muy difícil porque no han tenido experiencias significativas con la lectura, pero esto no quiere decir que la lectura sean documentos también la interpretación imágenes yo tengo una actividad que hago a veces con ellos que se llama la galería de arte, les digo que hagan la lean las imágenes y a través de un gráfica o de un dibujo sin número y sin letras me dicen lo que interpretaron y después pasamos por cada obra de arte y hableme todo lo que entendió sobre la obra y luego intercambio la gráfica o la imagen de cada uno y que la interprete otro compañero; el proceso lector no es un proceso que se da rápido es un proceso que se debe llevar desde muy temprana edad, quizás en los hogares de los estudiantes que llegan a la universidad de córdoba son de estrato uno o dos y muy escasamente hay un libro en estos hogares y por eso no hay un hábito de lectura que haya sido fomentado por los padres diciéndoles vamos a leer juntos o preguntas como qué entendiste del texto, por ejemplo hay muchos niños que no saben leer pero muchos libros infantiles tienen imágenes donde ilustran algunas partes del texto y se puede colocar al niño a interpretar el texto por medio de esas imágenes donde él va imaginado otro cuento. En realidad la lectura es una semiótica es lectura de símbolos.

ENDOR: Esto que nos acaba de decir es la manera y las estrategias que usted utiliza para enseñar y dar sus clases

ENTDO: Si, mucha lectura, videos y diapositivas eso es lo que generalmente yo utilizo

ENDOR: podría describirnos cómo fue su última clase

ENTDO: la última clase fue interpretar un vídeo y escribir que entendían sobre el renacimiento en una película que se llama Lutero de esta película tenían que hacer un informe acerca del tiempo de Martin Lutero porque estábamos trabajando sobre el renacimiento musical y de qué

manera afecto a la música luego en otra clase les realicé una evaluación sobre las distinciones del porro donde se las coloqué a manera de selección múltiple porque ellos dicen que las de falsos o verdaderos son más fácil.

ENTDOR: ¿cómo les fue con la implementación de esa evaluación?

ENDOR: Bien, los estudiantes entendieron, sin embargo cuando los estudiantes no tienen el proceso lector bien no entienden lo que leen y les pueden hacer las evaluaciones de distintas formas y no van a entender

ENTDO: usted nos podría decir que ellos se enfocan más en las prácticas de instrumentos que en estudiar la teoría

ENDOR: podríamos decir que si en cierto punto porque hay una motivación de hacer música pienso que el problema radica más desde la base ese proceso que se hace desde la primaria hasta el bachillerato. Los muchachos que entran a la carrera yo pienso que tienen primero muy bajos niveles de lectura, segundo la universidad debería hacer un esfuerzo por hacer otro tipo de examen mucho más personalizado, donde no solo tengan en cuenta la prueba ICFES pienso que cada carrera debería implementar un examen, por ejemplo en el caso de música hay un examen de actitud, pero además deberían hacer uno de comprensión lectora porque en estos momentos hay muchas herramientas virtuales para aprender y si tienes una buena comprensión lectora y una lógica matemática creo que podrían avanzar en los que ellos quisieran ya que estas dos competencias son las bases de muchas cosas. Se pueden estudiar otro tipo de cosas pero el arte tiene otro tipo de particularidades que es saber lo que pasa en el contexto

ENTDO: para usted es importante que los estudiantes desarrollen la competencia lectora

ENDOR: prácticamente si se analiza todo tipo de prueba desde el ICFES o desde las pruebas SABER PRO son unas pruebas que están diseñadas para que los estudiantes tengan un buen nivel de comprensión lectora y de lógica matemáticas la preocupación radica en que hay que mejorar todos esos estándares que tienen que ver con esa comprensión lectora por ejemplo le podemos preguntar a un estudiante de la universidad cuándo libros te has leído en tu vida pueden responder que diez y otros niños que tienen menos edad han leído más que los estudiantes de universidades pero porque han tenido un proceso desde la niñez, además en un contexto urbano

marginal donde no hay libros y los padres tienen un nivel educativo muy bajo es muy difícil que los niños empiecen a leer desde temprana edad, se podría con un profesor particular o con un escuela que esté preocupada por este tipo de situaciones, sin embargo el hogar influye mucho también son muchos factores

ENTDO: usted dice entonces que ¿el problema de los estudiantes que tienen esas falencias viene desde el hogar?

ENTDOR: no solamente desde la casa sino también desde la escuela y la misma universidad que es la que manda a los docentes a las escuelas y los padres de familia están tan mal formados que permiten que los estudiantes hagan muchas actividades pero en realidad no está consciente de lo importante que es el proceso lector y ahí es donde está todo hay dos competencias básicas como le dije anteriormente la competencia lectora y la lógica matemáticas una persona que maneja esas dos competencias por lo menos puede estudiar cualquier carrera ya que si lees bien comprendes bien el problema radica es en la lectura.

ENTDO: si alguien le dijera que usted además de ser profesor de historia de la música debe también promover que sus estudiantes aumenten su comprensión lectora ¿Qué le respondería?

ENDOR: el mejor ejercicio para la comprensión lectora es leer no hay otro, es como uno que aprende música haciendo música o tocando con un grupo haciendo música son unas técnicas que son totalmente diferentes pero si empiezas a leer empiezas a comprender

ENTDO: pero entonces usted le dice bueno sería leer pero esa persona le pregunta de qué manera los pongo a leer

ENDOR: hay muchas formas por ejemplo leer imágenes es un tipo de lectura

ENTDO: ¿Qué es lo que más se observa en música?

ENDOR: pues caligrafía musical pero no es solo eso les puedo hablar sobre edad media y pongo un monje en la clase y le digo al estudiante que significa eso para ti o pongo diferentes imágenes de instrumentos y le digo que lo relacione con la edad que está trabajando, pero esto es difícil porque el muchacho que no lee no va a decir nada

ENTDO: no tiene las competencias suficientes

ENDOR: no puede interpretar nada porque no tiene nada en la cabeza, el cerebro lo que hace es establecer relaciones en el metemos toda la información y de ahí empieza el discurso pero si no lees, no conoces, no escuchas, no ves van a tener problemas

ENTDO: ese es uno de los problemas que tiene algunos estudiantes de música

ENDOR: no solo es en música, es en todos los programas de la universidad es por el bajo rendimiento de la universidad en las pruebas SABER PRO; si hay un problema lector el problema no es solo de la universidad es un problema nacional

ENDOR: eso es exactamente lo que estamos tratando de identificar qué es lo que está pasando, porque así como usted dice todas estas estrategias que usted utiliza otros profesores también utilizan estas estrategias y uno se da cuenta que son estrategias buenas donde el estudiante puede aprender pero entonces qué es realmente lo que está pasando

ENTDO: nosotros podemos utilizar la tecnología, ya todos tienen celulares aquí en la universidad a veces el internet es bueno o a veces es malo, pero hay muchos entretenimientos también que de una u otra forma han influenciado mucho en la educación

ENDOR: muchas veces uno como profesor intenta utilizar las tics como una herramienta estratégica, pero no es suficiente

ENTDO: no son suficientes porque lo más difícil es que un docente logre la motivación y la atención, lo de más lo encuentran en YouTube. Yo le digo a mis estudiantes que no necesitan venir a clase en internet encuentran todo ahí tienen unos profesores de español pueden relacionar eso que con lo que ven y escuchan y hasta con su vida pero si no hay ven nada y no escuchan nada no se puede transformar un muchacho que viene ya con una base demasiado débil es muy difícil diría yo, pero un muchacho con conocimientos de tecnologías, de idiomas, competencia lectora y con la lógica matemáticas eso sería como conocer el arte, la pintura la danza lo importante sería que este metido en algo que tenga que ver con el arte hay personas que aquí en montería no invierten en arte simplemente porque no lo conocen y no saben cómo funcionan y en una ciudad muy pequeña donde no hay nada ver donde no van a un concierto o a una obra de teatro por ejemplo tienen que ir a cine o una danza contemporánea, tienen que ver folclor o quizás a un concierto de la sinfónica pero de todo esto no hay mucho aquí en la ciudad, si hoy

quisiera hacer algo diferente tendría que venir de pronto a ver cine pero ya me aburrí porque es lo único que hay en la ciudad no puedo venirme a verme un concierto de jazz o una orquesta sinfónica ni de pronto una presentación de porro; lo que pasa es que no hay espacios culturales donde uno pueda ver otras cosas y uno termina viendo lo mismo que le toca irse para otros lugares que no tienen nada que ver con cultura ni nada de eso y así se vuelve a aburrida la vida

ENDOR: mire lo que sucede aquí y es que como ahora todo es tan moderno todo eso ha influido mucho en la música, por ejemplo un estudiante muy poco escucha jazz y algunos ni lo conocen quizás eso lo va a aparecer muy aburrido pero es el hecho que no conoce ese tipo de género

ENTDO: si, ese problema es de la misma ciudad porque no da la oportunidad de conocer porque si tu no conoces cualquier cosa te parece aburrido debido a que han nacido en un entorno en el cual solo escucha reggaetón, vallenato, champeta y ese tipo de género que hoy en día tienen un tipo de letra bastante raro, por eso si llevo a una chica a un concierto de sinfónica se va aburrir porque no conoce ese tipo de cosas, aquí radica el problema cultural y de la educación donde nosotros estamos inmersos y nuestros hijos y las generaciones que vienen tenemos que sacarlo de esos y es muy difícil

ENDOR: Bueno, por otro lado, recientemente la universidad ha enfatizado en la necesidad de promover la lectura crítica a través de los diferentes cursos de los planes de estudio ¿Qué piensa usted al respecto?

ENTDO: Es importante porque la lectura crítica ahora mismo se ha implementado a raíz de las falencias que han tenido los estudiantes en las pruebas SABER PRO salen muy bajos, entonces la universidad tiene que enfatizar en esto, pero yo diría que el problema de lectura crítica no está aquí en la universidad y está ya lo tenemos que resolver porque así llegaron nuestros estudiantes y tenemos que ayudar a transformarlos pero yo diría que este problema se debe empezar a resolver desde la primaria desde la escuela y la casa, mientras los padres no entiendan lo importante que es comprender y tener la comprensión lectora es muy difícil que haya una motivación porque si te pongo a leer y a la cuarta hoja ya estás aburrido y termina uno llegando a la misma dinámica de siempre que es no leer

ENDOR: A parte de esa necesidad que usted ha visto en los estudiantes usted cree que ha respondido de manera positiva frente a esas falencias

ENTDO: Si, hemos intentado hacer cosas, pero veo como solución hacer un examen de comprensión lectora

ENDOR: ¿pero a nivel solamente de la carrera de música o de todo el departamento?

ENTDO: el problema de comprensión lectora no es solamente del programa de música es de toda la universidad a nivel nacional donde tienen un nivel muy bajo de comprensión debido a que leen poco

ENTDOR: una cosa es que los estudiantes lean diez o veinte obras y otra es si ellos comprenden lo que leen

ENTDO: es una situación que necesita de varias técnicas de entrenamiento, pienso que algunas problemas son anti lectura, por ejemplo cuando le damos un libro a un joven y el muchacho no lo quiere leer ahí podemos ver el problema de anti lectura, también podemos percibir esto cuando obligamos en la escuela a un pequeño a terminar un libro; aquí podemos ver que la gente lee lo que gusta y cómo podemos promover la lectura en un aula de clase si en el salón no hay ni un libro

ENDOR: como pasa en muchas instituciones educativas que no hay libros ni en las bibliotecas

ENTDO: muchas personas quieren que los estudiantes lean pero si no tienen libros y muchas veces los profesores no generan ambientes de lecturas

ENDOR: encontramos muchas bibliotecas en las escuelas pero los mismos profesores no permiten que los estudiantes entren y observen y lean los libros

ENTDO: A veces nosotros mismos obligamos a los estudiantes a leer para que pierdan el tiempo o para fomentar la disciplina, pero la idea no es esa, es que lean por gusto. Debido a esto, sería mirar entonces como de qué manera se puede fortalecer esto desde la escuela porque pienso que principalmente esta dificultad viene desde muy temprana edad. Hay muchachos que llegan a la universidad de 18 años y tiene otros intereses y si no ha leído nada menos van a tener una buena comprensión; yo propongo desde ya que se haga un examen de comprensión lectora para todos los programas de la universidad

ENDOR: de hecho la universidad implementó un año un examen de admisión para poder entrar a la universidad

ENTDO: muchas universidades no tienen en cuenta las pruebas ICFES sino que hacen su propio examen. Otra cosa es que cada programa debería hacer un examen de comprensión lectora, porque en el departamento de música hacen uno pero es de actitud sobre las artes pero el más importante es el de comprensión lectora

ENDOR: además de todo lo que nos ha dicho como cree usted que su departamento de música ha respondido a esta necesidad

ENTDO: pienso que falta mucho porque de una u otra forma no todos entendemos y comprendemos hasta cierto punto lo importante que es la comprensión y en el ámbito educativo, muchas veces algunos docentes dicen que la comprensión se debe trabajar en la historia del arte porque se da mucha teoría y no en la que el orienta, ya hemos hecho reuniones y les proponemos que si el da saxofón les puede poner una lectura sobre la historia del saxofón y los puede colocar a leer sobre un gran saxofonista, leer sobre artistas reconocidos y poner hablar a los estudiantes sobre eso, pero a veces es muy complejo porque a los estudiantes todo les molesta si los mando a leer no quieren si les muestro diapositivas algún video tampoco quieren pero es porque son flojos porque en la casa nunca les dijeron lo importante que es leer, entonces tiene uno que luchar contra la tecnología que se convierte en una distracción y los padres de familia que nunca los motivaron a leer pero a veces es que son de estrato cero y uno y hay libros muy caros y no van a dejar de comprar la comida por comprar un libro, entonces la escuela y el estado tienen que promover este tipo de situaciones. La educación pública y privada es muy diferente mientras que el escuela privada hay maternal, pre jardín y jardín tres grados antes de entrar a transición y en la pública entran enseguida a transición y esto genera un daño grande en los alumnos. Entonces uno entra a competir con los otros que si tiene las oportunidades pero no es culpa de los niños porque nacieron pobres nadie elije donde quiere nacer. Este tipo de análisis tiene que ser profundo no superficial hay que conocer de dónde radican estos problemas, se pueden implementar cursos para los últimos dos semestres para ver si los muchachos después van a comprender lo que leen aunque esto no crea que sea una solución

ENDOR: Bueno teniendo en cuenta todo esto ¿la lectura cumple un rol importante en sus clases?

ENTDO: Bastante, es difícil porque cuesta mucho que los estudiantes lean pro yo les digo si no leen la prueba SABER PRO es de comprensión lectora haya no los van a poner a tocar saxofón ni trompeta tampoco ejercicios de armonía es un ejercicio de lectura, entender que es el arte, la historia del arte y si no lees no lo conoces

ENDOR: que lecturas pide leer a sus estudiantes en historia de la música

ENTDO: Generalmente tienen que ver con las temáticas de cada periodo de la historia de la música como lo es la antigüedad, la edad media, el renacimiento, el barroco, el neoclasicismo, romanticismo y el siglo de XX

ENDOR: ¿Por qué escoge usted estas lecturas que le manda a leer a sus estudiantes?

ENTDO: Pues porque tienen que ver con un programa que tenemos que desarrollar y está ligado a eso donde hay unas temáticas y unas competencias que debe tener el estudiante frente a la asignatura por ejemplo tienen que conocer el contexto sociopolítico, musical, artístico de la edad media.

ENDOR: ¿Cuántos documentos o libros se leen aproximadamente?

ENTDO: Pues no se leen exactamente un libro sino que se los leen por capítulos porque los libros de historia de la música vienen por épocas

ENDOR: ¿De dónde toma usted esas lecturas?

ENTDO: Algunos son bibliografías que yo tengo y compilaciones que he hecho de otras universidades

ENDOR: ¿Cómo reaccionan sus estudiantes a esas lecturas?

ENTDO: Siempre hay de una u otra forma una prevención contra las lecturas porque no les gusta leer

ENDOR: ¿Usted les lee esas lecturas o ellos mismos leen?

ENTDO: Pues a veces me toca hacer las lecturas dentro del aula de clase les digo vamos a leer y después socializamos o reparto los capítulos y leemos en grupo porque a veces se llevan las lecturas para la casa pero no leen

ENDOR: ¿Cómo verifica usted que los estudiantes leyeron?

ENTDO: Les pregunto qué comprendieron que me hablen de lo que leyeron. Yo les digo que ya no es necesario venir a la universidad en YouTube se encuentra todo, yo digo que nosotros los docentes son los mediadores del conocimiento a veces le pregunto qué relación tiene el barroco con el porro porque también me interesa lo que piensa el estudiante a ver de qué manera lo puedo ayudar pero eso se puede hacer con un estudiante que tenga todas las competencias necesarias para comprender cualquier texto, si no tiene las competencias necesarias es imposible que comprenda por ejemplo en un salón de clases encontramos que de 30 estudiantes solo tres o cuatro tienen las competencias necesarias los otros leen porque les toca. Yo he hablado con algunos profesores de otras carreras y les preguntaba a como estaban los estudiantes en lectura porque yo pensé que yo era el del problema y me dicen que es lo mismo que también sus estudiantes tienen falencias en esa competencia

ENDOR: Y eso no es solo con un profesor muchas veces pasa que es con varios docentes esa misma dificultad

ENTDO: Pasa con otras carreras porque yo pensaba que en historia de la música los muchachos quieren es tocar entonces hable con otros docentes y me dicen que ellos le ponen malas notas, entonces aquí se ve el conductismo de manera permanente, yo pienso que la lectura debe ser es un placer

ENDOR: ¿Cuál fue la última lectura que ellos leyeron?

ENTDO: El renacimiento lo leyeron por grupos y otros leyeron el romanticismo

ENDOR: Esos temas son muy conocidos

ENTDO: Si, yo les digo que esos temas los ven en español cuando estaban en el bachillerato hablan sobre el renacimiento donde se dio y qué relación tiene con la música pero si no leen uno

no se puede sentar con ellos hablar porque nos saben lo que uno está diciendo y no saben que responder

ENDOR: Bueno, basado en su experiencia que les recomendaría a otros profesores para que mejoren la capacidad de leer críticamente de sus estudiantes teniendo en cuenta todas esas estrategias que usted nos ha dicho durante todo este tiempo

ENTDO: Pensaría que establecer estrategias como lecturas cortas, buscar lecturas que les gusten a los estudiantes, leer imágenes, leer en voz alta, hacerles lecturas donde sigan al profesor socialización de documentos que no entiendan y generar ambientes de lecturas, aunque esto en la universidad no se puede dar como tal porque entran y salen los estudiantes cuando ellos quieren esto es más que todo para trabajarlo en primaria.

ENTREVISTA NÚMERO 3

PROFESORA DE LA CÁTEDRA DE APRECIACIÓN ARTISTICA I

ENDOR: ¿Hace cuánto es profesora de apreciación artística I?

ENTDO: Hace un año y medio

ENDOR: Cuéntenos un poco sobre su experiencia docente, la experiencia que ha tenido aquí en la universidad los intereses

ENTDO: Bueno yo soy docente desde 1998, pero empecé con instituciones educativas privadas, luego pasé a la pública y estoy en la universidad de Córdoba vinculada desde el 2018, desde ese momento tengo a mi cargo esta asignatura, la experiencia ha sido enriquecedora porque realmente esto totalmente diferente a como se elabora en las instituciones educativas y los intereses de los estudiantes son diferentes acá en la universidad esta uno impartiendo el conocimiento de manera muy específica, en cambio en el colegio mucho más general, y pues he tenido una muy buena recepción de los estudiantes en general

ENDOR: ¿Qué temas orienta en el taller de artes plásticas?

ENTDO: En el taller de artes plásticas como es una licenciatura en educación artística lo que hacemos es trabajar técnicas a partir de la técnica vemos algunos movimientos que ya algunos

hemos visto con anterioridad en apreciación uno y dos y que el taller se da en tercer y cuarto semestre, antes de entrar al taller de artes plásticas ya ellos tienen el conocimiento de apreciación artística uno e historia del arte uno y dos, entonces trabajamos acuarela, acrílico, técnicas pictóricas en general, el dibujo y trabajamos algunos talleres que sirvan para que cuando los estudiantes vayan a hacer la práctica puedan tener ese conocimiento en el momento de orientar sus clases en las instituciones educativas eso específicamente es el taller de artes plásticas

ENDOR: ¿Y en apreciación artística usted da la uno o la dos?

ENTDO: Las dos

ENDOR: ¿Y en apreciación artística más o menos cual es la temática que más le orienta a los chicos cuál es el objetivo en esa materia?

ENTDO: El objetivo es que ellos como dan también historia de la música que lo dan desde primer semestre trabajamos en conjunto con el profe de historia de la música y vamos al mismo ritmo en contenidos y tratamos por lo menos que la dinámica sea esa y pues en la I empezamos con prehistoria y todos movimientos artísticos iniciales y en la dos ya trabajamos el siglo XVIII, XIX y XX la idea es que además de conocer lo de la historia de la música también tengan la oportunidad de conocer lo de la historia del arte como la importancia de la historia del arte, vean los diferentes movimientos artísticos y además que ellos crean ese conocimiento específico del área como tal, también es importante que sepan distinguir entre un movimiento y otro eso también ayuda a que ellos se vayan formando visualmente en el área para que vayan obteniendo el conocimiento propio de cada uno de los movimientos, la diferenciación de la escritura de esos movimientos, los tratamientos de una obra en otra dependiendo del siglo y que ellos también hagan esa relación o paralelo de lo que se dio en historia de la música

ENDOR: ¿Ha trabajado en otra institución a parte de aquí de la universidad de Córdoba?

ENTDO: Sí, en la universidad autónoma

ENDOR: ¿Cómo fue su experiencia en aquella institución y su experiencia aquí en la universidad de Córdoba?

ENTDO: Fueron totalmente diferentes porque daba una clase diferente allá en el programa de diseño de espacios entonces trabajábamos era bitácoras y eran actividades prácticamente más que teóricas eran muy prácticas entonces la experiencia es totalmente diferente y se me hizo más fácil trabajar más con taller de artes plásticas pero como trabajamos allá en lo que era el programa en específico de diseños de espacios que era de la facultad de arquitectura era más bien para que ellos construyeran a partir del arte ciertos objetos que redundaran en los espacios que ellos iban a intervenir durante su carrera o durante sus prácticas.

ENDOR: ¿Antes de usted enseñarle estas técnicas a los estudiantes en la materia de artes plásticas antes les da alguna teoría?

ENTDO: Si, en taller de arte en primer semestre se da apreciación I, luego apreciación II y en tercer semestre se da taller de artes plásticas, cuando ya ellos ven taller de artes plásticas ya ellos tienen esa relación que tienen, además apreciación artística es totalmente teórica pero la idea mía no es solo que ellos sepan lo histórico sino que ellos mismos construyan ciertas cosas y que vayan a la práctica y luego lo que hacemos es talleres como indagar en las técnicas específicas inclusive tomamos en algún momento movimientos para que ellos hagan paralelos de cómo se trabajaba en ese momento y como se podría trabajar ahora y como podrían ellos llevar eso que aprendieron de la parte teórica a la practica en el aula en taller de artes plásticas

ENDOR: Bueno, aparte de todo lo que nos ha dicho para usted ¿en qué consiste enseñar?

ENTDO: Para mi enseñar es transmitir el conocimiento y bajo ese principio de transmitir el conocimiento enseñar es tomar una persona y mostrarle el valor que tiene lo que tu estas tratando de transmitir, entonces es como establecer un dialogo entre ambos entre una persona que quiere obtener un conocimiento y el docente quien es quien lo imparte, tiene que existir un dialogo donde haya interacción entre el estudiante y el docente

ENDOR: ¿En qué principios se basa usted para decidir cómo enseña?

ENTDO: Realmente, ante todo lo ético como el trato hacia el estudiante, el valor que tiene, lo que se está enseñando, el respeto por la práctica educativa y también me baso en los principios de diálogo entre el estudiante y el docente, esa relación de respeto que existe entre ambos y sobre todo que exista una comunicación y una fluidez de lo que uno quiere darle a conocer y que el

realmente pueda comprenderla y buscar todas las alternativas posibles para que el estudiante aprenda o logre quedarse con algo de lo que uno quiere impartir

ENDOR: Es decir, que para usted es importante que entre el estudiante y usted exista ese espacio valorativo

ENTDO: Si es importante para que no sea solamente lo que les digo como teoría o el conocimiento específico porque hay otras cosas que también que deben darse dentro del aula

ENDOR: ¿Cómo enseña usted sus clases, qué actividades utiliza, estrategias, recursos?

ENTDO: En las clases de teoría específicamente las de apreciación artística como es teoría e historia del arte yo intento hacer un poco dinámica en el sentido de que ellos no estén todo el tiempo escuchándome a mí porque llega un momento donde son tres horas de clase y solamente escuchando mi voz puede parecer tedioso para ellos aunque para mí es una pasión porque eso fue lo yo estudie y es lo que a mí me gusta, pero de pronto ellos todavía no encuentran ese amor por la clase entonces yo generalmente tengo varios momentos inicio siempre mi clase dando la parte teórica explicando lo que es el arte, porque el arte, la importancia del arte den nuestra vida y por qué es importante para su carrera y empiezo pues a dar entonces lo que es historia que lo hago a través de imágenes donde les muestro muchas imágenes porque si no observan obviamente como van a entender ellos, no es lo mismo observar e imaginar cómo era la pintura primitiva o como empezó el arte griego o como era, entonces yo me valgo mucho de imágenes para mostrarles a ellos lo que quiero que conozcan y aparte cuando ya hago la explicación inicial comienzo a colocarle a ellos trabajos donde ellos puedan profundizar a partir de lo que yo les he brindado, por ejemplo empiezo con concepto de arte, que es la iconología para que ellos sepan cómo leer una imagen los mando a que vean todas las exposiciones que hay montería y a veces les mando link de algunas exposiciones relevantes que estemos dando que yo sé que estén en otra ciudad que ellos puedan observar que puedan entrar a través de una página web y luego hacemos un conversatorio de lo que vieron, de lo que encontraron y trato siempre de hacerla dinámica en algunas oportunidades yo tengo materiales didácticos y les traigo rompecabezas de obras de arte y he tenido clases por ejemplo, cuando las vanguardias artísticas he tenido clase donde traigo rompecabezas que tengo cinco o seis cada una de ellas, tengo una de van Gogh y lo que hago es colocara a los estudiantes por grupo les entrego un rompecabezas a cada uno y los pongo a que

ellos lo armen y luego a que me digan o comienzo a indagar sobre sus conocimientos previos preguntas sobre el autor de la época, algunos muchachos conocen sobre los autores porque les gusta indagar, pero otros solo le prestan atención es la música, entonces esperando la respuesta y después que terminamos el debate y las respuestas que me han dado entonces comienzo yo hablar sobre el texto les digo algunas cosas sobre la obra y luego les hago preguntas como qué diferencia hay entre una respuesta y otra. Estos son algunos de los ejercicios que he hecho con apreciación artística dos que es con la que puedo trabajar más por el material que tengo a veces me hacen representaciones algún movimiento en específico donde hacen una representación creativa de ese movimiento algunos por ejemplo hicieron la representación vestidos de la obra y luego ellos me envían el video con todo preparado y bien organizado donde deben hablar del movimiento en específico, aunque algunos hacen colpas o hacen canciones, lo importante es que todo sea creativo y todo les fluya. Todo esto con el objetivo de que no me escuchen solo a mí

ENDOR: Podría describirme cómo fue su última clase

ENTDO: la última clase estuvimos hablando sobre el siglo XIX y XX para ir ya cerrando ese tema, fue bastante teórica hicieron algunas preguntas de lo que estaban observando se interesaban por ciertos autores artísticos. También hablamos de las especificidades de cada movimiento y fue una clase bastante teórica y para la clase de taller de artes plásticas si fue más practica porque trabajamos con papel y con otras cosas que se han venido dando para trabajar en el aula

ENDOR: Cuéntenos cuál fue la última evaluación que hizo a sus estudiantes

ENTDO: La última evaluación que hice fue hace quince días por que la clase pasada fue lo teórico y tengo la otra evaluación esta semana que es la de apreciación y de taller de artes plásticas

ENDOR: Bueno, si alguien le dijera que usted aparte de ser profesora de apreciación artística o de taller de artes plásticas debe también de promover en sus estudiantes que aumenten su comprensión de lectura que les respondería

ENTDO: Pienso que eso de la comprensión lectora está inmersa en las dos porque las imágenes juegan un papel muy importante por ejemplo en pintura yo les llevo imágenes de acuarelas y mientras ellos están pintando yo les voy explicando cómo se dio es decir la parte teórica y si ellos

no saben esto no van a saber qué es una acuarela y así les voy haciendo preguntas. Al inicio de clase siempre les digo que vamos a hacer y que vamos a utilizar y les voy mostrando imágenes donde les voy diciendo cada una de las técnicas y les doy sugerencias donde pueden ir buscando en tal página, por otra parte en apreciación artística la primera clase les hable de todo lo que íbamos a ver y todos los contenidos donde les deje una obra y de allí tenían que investigar acerca de la historia de la obra, luego de eso hicimos un conversatorio de la misma obra, también les he montado en las plataformas los textos donde pueden sacar información

ENDOR: Recientemente la universidad ha enfatizado la necesidad de promover la lectura crítica a través de los diferentes planes de estudio ¿qué piensa usted al respecto?

ENTDO: que es importante, porque si no hacemos ese ejercicio estamos un poco mal tenemos que transformar la universidad, para mí es esencial porque los estudiantes no se pueden estar formando a nivel profesional sin tener ese componente

ENDOR: ¿De qué manera ha respondido usted a esta necesidad?

ENTDO: Yo cuando llegué encontré algunas cosas en los planes de curso que me entregaron y a partir de la curiosidad por saber cómo estaban organizado el plan de curso hice algunas variaciones porque me dieron esa posibilidad, pero eso lo tuve que hablar con el jefe del departamento y con la docente que tiene el área a su cargo y cuando eso ya estaba lo de la lectura crítica en la U ya venía trabajándose con el área de acreditación entonces hicimos toda la reestructuración incluimos nuevos contenidos. El objetivo de esto era formar visualmente los estudiantes y que llegaran a tener los conocimientos específicos, para esto yo hago uso de las lecturas y las evalúo y hacemos algunas visitas guiadas en algunas exposiciones después hacemos la investigación del caso o profundizamos acerca de lo que observamos

ENDOR: Entonces digamos que desde el principio que usted llegó aquí a la universidad y que ya estaban los planes de estudio en aquel tiempo se trabajaba de esta manera o ha tenido algún cambio

ENTDO: No, siempre se ha trabajado igual solo queríamos profundizar un poquito más aunque ya esto se estaba trabajando lo que hemos hecho es dar talleres un poco más frecuente ya no es solo lo teórico sino también a partir de esa teoría vayan trabajando los niveles que tienen

ENDOR: ¿Qué rol cumple la lectura en sus clases?

ENTDO: la lectura es un rol principal en mis clases

ENDOR: Entonces ¿qué lecturas pide que sus estudiantes realicen en taller de artes plásticas?

ENTDO: En taller los mando a leer sobre las técnicas, por ejemplo si voy a trabajar acrílico hacemos una investigación corta de cómo surge, en qué movimiento empieza a darse y que ya ellos tienen algo anterior con lo que les voy a dar porque lo vimos en las dos apreciaciones y a partir de eso empezamos a trabajar y lo importante es que tengan el conocimiento de lo que van a hacer y en apreciación artística es lo mismo aunque es ligado con el movimiento artístico entonces son textos de historias del arte, de autores muy conocidos, de críticos de artes y a veces trabajamos sobre una obra específica y comenzamos a mirar un solo movimiento a partir de una obra y empezamos hacer todo el análisis compositivo de imagen, social y culturas de esa obra y con eso abrimos el espacio para ir ahondando un poco en el movimiento artístico

ENDOR: ¿Qué la lleva a escoger estas lecturas?

ENTDO: Bueno, me lleva a escoger las lecturas la importancia del apoyo teórico que debe tener la clase, porque son clases no te van a permitir en ningún momento que tu hables sin tener un fundamento teórico específico, entonces las lecturas van ligadas a la rigurosidad de la obra o de la clase

ENDOR: ¿Cuántas lecturas son aproximadamente o capítulos leídos por los estudiantes?

ENTDO: Tenemos un libro de historia de arte y es bastante extenso y pues en cada periodo estamos trabajando un capítulo de esos que es desde la antigüedad hasta hoy, ese el libro base que trabajo

ENDOR: ¿De dónde toma esas lecturas?

ENTDO: Pues de los textos de críticos reconocidos

ENDOR: ¿Cómo reaccionan los estudiantes a esas lecturas?

ENTDO: Al principio se aburrían mucho, pero he tratado de ser siempre un poco dinámica los coloco en grupos o en parejas a veces les doy el texto y después busco la manera de que no sea

entrégueme un ensayo y ya sino vamos a hacer una representación o algo que les permita a ellos que estén motivados a realizar la lectura aunque en algunas ocasiones si son mapas conceptuales, informes de lecturas y se han dado cuenta que es importante realizar esto y ya ponen peros para realizar las lecturas y se ven más motivados. Al principio fue difícil porque de pronto no tenían el hábito de leer constantemente

ENDOR: ¿Lee usted esos textos con los estudiantes en la clase?

ENTDO: Sí

ENDOR: ¿Nos podría decir de qué manera lo hace?

ENTDO: A veces lo hago en voz alta donde voy leyendo yo y ellos van siguiendo la lectura, cuando veo que la lectura es muy compleja les entrego el texto primero y trato de dividir los estudiantes en grupo y que lean los documentos y luego la vamos analizando entre todos y desglosando todas las preguntas que ellos tengan para que todo les quede claro porque muchas veces no tienen muy claro algunos términos que son de área y como no tienen ese conocimiento anterior se les dificulta un poco comprender los textos

ENDOR: ¿Para qué deben leer los estudiantes esas lecturas en su clase?

ENTDO: Para poder comprender, tener el conocimiento, poder indagar y profundizar en otras lecturas porque si ellos no leen pienso yo que no van a poder interactuar con lo que están observando porque es una clase que no es solamente ver si no también conocer un poco de lo teórico y muchas de las obras tienen es aparte histórica y uno tiene que aprender hacer la lectura de imagen

ENDOR: Y como verifica usted que sus estudiantes han comprendido las lecturas que usted les asigna

ENTDO: No siempre les mando trabajos, en algunas ocasiones es a partir de discusiones entre el grupo muchas veces los mando a leer primero antes de yo empezar a explicar el tema o muchas veces les doy el material y les digo que anoten las dudas o saquen preguntas de lo que no entendieron y luego venimos a clase y yo empiezo a resolver las inquietudes que se presentaron y después si ya les muestro otras imágenes y se las voy explicando, sin embargo hay otras veces

en las que tengo que empezar de una vez con la teoría y voy haciendo el análisis de cada imagen y al final de la clase es que hacemos las observaciones

ENDOR: ¿Cuál fue la última lectura que hicieron los estudiantes en la clase?

ENTDO: La última fue del siglo XIX donde trabajamos las vanguardias artísticas e hicieron unas representaciones y los mande leer unos textos de esas vanguardias

ENDOR: Qué hicieron con ese texto que los mando a leer

ENTDO: De ese texto es que van a leer y me van a mostrar un video. En este corte también trabajamos lo que fue el barroco y el renacimiento

ENDOR: Bueno, basado en su experiencia que le recomendaría a otros profesores para que mejoren la capacidad de leer críticamente en sus estudiantes

ENTDO: Yo les recomendaría que no dejen de lado la lectura, lo que pasa es que hay algunos docentes en esta carrera que de pronto tienen una percepción que para mí es totalmente diferente a la que yo tengo porque como es un énfasis en un instrumento se asume que no pueden trabajar la lectura crítica y yo con eso si he sido un poco flexible en reuniones donde les he dicho que es imposible que ustedes no le enseñen a un estudiante por ejemplo si va a tocar piano le puedes enseñar la teoría de donde sale el piano como es la historia o cómo surge el piano la idea es buscar algo donde los pongan a pensar y a investigar y para tocar piano necesitan leer y conocer artistas, también pueden trabajar el piano por épocas a qué época pertenece cada artista y trabajarlo de esa manera

ENDOR: ¿Qué se trabaja en investigación y práctica pedagógica?

ENTDO: Trabajamos mucha teoría, yo trabajé en la primera y ahora tengo dos y tres se trabajan todos los conceptos legales de constitución y todo lo que tiene que ver con lineamientos curriculares les doy competencias y les doy algunas orientaciones porque el área no tiene competencia, luego comienzo a estructurar un poco lo de las planeaciones de la clase a explicar un poco lo que es el PEI, el currículo y como se puede trabajar un área específica dentro de una institución educativa les digo que el área se puede trabajar por proyectos y también se puede trabajar como área obligatoria y para trabajar lo de la inclusión; todo esto se trabaja en práctica en

dos del pensum viejo y se tiene en cuenta el seguimiento que se les hace cuando están es sus prácticas pedagógicas, le hacemos algunas correcciones a los planes de clase porque solo trabajamos con lineamientos y orientaciones teniendo en cuenta las planeaciones que se hacen en la institución donde están hacinado las prácticas y por último les mando hacer un proyecto que tenga como beneficio el área específica de ellos porque en algunas instituciones los estudiantes cuentan con el docente del área y a veces no cuentan con ellos porque los docentes son de otras áreas pero están dando artística.

ENTREVISTA NÚMERO 4

PROFESORA DE LA CÁTEDRA DE PRÁCTICA Y PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

ENDOR: ¿hace cuánto es profesora de práctica y proyecto de investigación?

ENTDO: desde el 2012, o sea desde hace 7 años

ENDOR: cuéntenos un poco sobre su experiencia como docente ¿cómo ha sido?

ENTDO: yo pienso que bien porque siempre he tenido la pasión por enseñar y como soy profesora, yo terminé lenguas modernas, he tenido la oportunidad de enseñar español, enseñar inglés y enseñar francés, inclusive aquí en la universidad di en inglés una electiva que se llama francés, me ha ido muy bien como también he estado metida en la parte de la música, pues nací en una casa que se da música, aprendí a tocar guitarra con mis hermanos a cantar y todo eso, siempre he tenido la oportunidad de sincronizar la parte del español y de todos estos idiomas con la parte musical. Sobre todo en la parte de los fonemas, de los acentos y de todas estas cosas que permiten también desarrollar la dicción y la articulación del habla. Entonces, me ha ido muy bien con los estudiantes puesto que yo estoy consciente de que nuestros estudiantes se expresan inadecuadamente y que no dicen todos los fonemas como deben ser entonces se cometen mucho fenómenos morfonémicos y yo les explico a ellos en qué consisten esos fenómenos que es cuando se quita o se agrega algunos fonemas dentro de una palabra. Yo hago todo esto para que ellos sepan cómo se aprende significativamente, siempre me ha gustado enseñar de una forma lúdica porque también he dado expresión corporal con los estudiantes y doy una electiva que es teatro y me gusta porque hay una interacción social entre ellos porque trabajan sus obras literarias, todo esto lo hago porque hice una especialización del español y la literatura ahí dimos tres módulos de teatro y también de esa parte de lo que es la comunicación, cómo los muchachos

se pueden desenvolver en esa parte del periódico mural, esta especialización fue muy significativa para mí, me pareció más importante que la maestría porque esta última apunta mucho a la investigación y esas cosas pero la especialización es especializarse en la metodología del español y de la literatura y mi trabajo de grado en ese entonces fue analizar los poemas a través de la música, la cadencia y la rima de los poemas y cómo se articulaba con la música

ENDOR: ¿y usted dio clases en el departamento de español?

ENTDO: claro que sí, en algún momento, yo entré por allá pero después me llamaron acá en música

ENDOR: es decir que su formación ha sido completamente integral profesora

ENTDO: sí claro, porque aquí no había casi docente de música me pasaron a mí para acá, pero me ha gustado siempre porque mientras uno tenga la pasión, las didácticas y la pedagogía por la enseñanza, por el aprendizaje a uno le va bien, se trata de comprender a los estudiantes porque uno se encuentra con una diversidad de diferentes caracteres, las personas que aprenden rápido, los otros son más lentos para aprender. Entonces, uno les llega a ellos y hacer que se enamoren de su materia eso es lo importante que los estudiantes te aprecien como profesor se motiven al verte llegar y esto sucede porque les gusta y están aprendiendo y es la transformación del conocimiento a medida que ellos van adquiriendo estos conceptos, cómo ellos también lo sincronizan con otros conceptos, con nuevos conocimientos y los pueden aplicar en diferentes contextos, escenarios o algo así

ENDOR: aparte de aquí de la universidad de Córdoba ¿ha estado en otra institución?

ENTDO: sí, he estado en colegios como el INEM, en el Juan Pablo II, en Los Garzones, también en universidades, en la primera que estuve fue en la Universidad del Sinú; ahí di gramática y di oratoria a los estudiantes de derecho

ENDOR: ¿y cómo fue esa experiencia?

ENTDO: bueno, esa experiencia fue muy bonita también siempre metiendo el teatro, yo le daba todas estas partes de la gramática de lo que es el español, de cómo se trabajan los párrafos, la oración, que ellos pudieran tener claridad que no hubiera esa anfibología, ambigüedades para escribir y hay que ser cuidadosos tan en el habla como en la parte escritural. De acuerdo con eso

yo me ponía de acuerdo con otro profesor que daba derecho laboral porque él era muy enfático en la cuestión de escribir, y yo le decía profesor les estoy dando oratoria; entonces, para ver cómo sincronizamos eso, además de darles a ellos todos estos elementos gramaticales yo les decía que trajeran los expedientes y vamos a hacer una representación como si estuviéramos en una audiencia, el otro profesor veía la parte jurídica y yo veía la parte de redacción y los estudiantes se desenvolvían muy bien, fíjense que el teatro ha sido como una herramienta en las diferentes áreas no solo en la literatura; también, ha sido importante en todas las etapas escolares, tanto en la primaria como la secundaria, en la universidad hasta en el doctorado también y hasta en la vida cotidiana, yo les digo a mis estudiantes que nosotros somos expresivos y de acuerdo con eso tenemos una intencionalidad y tenemos una respuesta. Entonces, todas esas cosas les enseñaba yo a ellos en la parte de la oratoria y ellos se sentían satisfechos de esa cuestión, eso es lo que ustedes van a hacer cuando ustedes se gradúen de qué forma van a ser, ahí hay teatro, también trabajaba mucho la proyección de la voz, cómo ellos tenían que tener el carácter de su voz en ese sentido

ENDOR: profesora, viendo estas dos experiencias que usted ha tenido tanto en aquellas instituciones y aquí en la universidad ¿nos podría comparar esas dos experiencias?

ENTDO: bueno, uno aprende de todo, tanto de los estudiantes de las instituciones educativas como de estos profes también, de los estudiantes de la universidad. En los colegios uno trata de formarlos también uno de estos estudiantes vienen de estrato I o II y aquí se esfuerza uno más por investigar sobre la formación que tiene y cómo uno puede ayudarlo a que ellos crezcan de una manera integral en la parte de los valores y estas cosas, la experiencia ha sido integra porque he intervenido mucho en esos procesos psicológicos de niños con experiencias difíciles, con esos niños de esas instituciones necesité esforzarme más para poder ayudarlos y acá en la universidad son más adultos; sin embargo, vienen también con algunos problemas de los cuales ellos se reservan y no quieren decir nada. Por otra parte, la investigación y las prácticas pedagógicas me ha servido mucho porque me ha ayudado a trabajar la investigación formativa porque esto te permite no solamente desarrollar tus saberes específicos en el desarrollo de tus clases sino cómo tú observar a los estudiantes, su estado de ánimo, qué está pasando con el rendimiento académico de ellos, ayudarlos siempre, esa es la formación del docente

ENDOR: después de todo esto que usted nos ha dicho ¿para usted en qué consiste enseñar?

ENTDO: enseñar consiste en tener la pasión y la mística de poder transmitir todos estos conocimientos y formar a una persona integralmente, tener todos estos conceptos ¿verdad? Didácticos, pedagógicos cómo recrearlo para que llegue de una forma asequible a los estudiantes

ENDOR: ¿en qué principios se basa usted para decidir cómo enseña?

ENTDO: el primer principio para enseñar como yo les digo a mis estudiantes es el saber ser, tú puedes ser el mejor profesional pero si tú no tienes el saber ser estás perdido completamente, en este principio se acepta lo que te critican y lo que te dicen y tú también sabes decir las cosas, no lastimas a nadie, el saber hacer cómo tú buscas la creatividad, la innovación, las cosas lúdicas para alcanzar los objetivos que quieres en el proceso de enseñanza, otro principio también en el que me baso es; saber estar en comunidad, saber convivir, saber interactuar, saber comunicarse, todas estos principios son necesarios para enseñar a tus estudiantes

ENDOR: basándonos en esos principios ¿cómo le gusta enseñar a sus estudiantes?

ENTDO: enseñar siempre de una forma lúdica

ENDOR: ¿nos podría decir qué actividades o qué estrategias utiliza usted para enseñar sus clases? ¿En práctica y proyecto de investigación qué es lo que se trabaja exactamente?

ENTDO: yo siempre les coloco unas lecturas de cómo saber investigar, de las metodologías y que ellos hagan un ensayo con el objetivo de yo saber cómo escriben ellos y cómo abordan una lectura, cómo la interpretan, les digo que es importante que ellos lean esa parte que tiene que ver con la hermenéutica, debido a que esto le ayuda mucho a los estudiantes a cómo interpretar, a cómo comprender, les hablo sobre la observación y la percepción, es decir, cómo se leen los contextos, lo del acervo cultural, cómo leen ellos estas cosas tanto en la parte de investigación cultural como en la investigación científica, ser buenos observadores para que ellos puedan ayudar y aportar a la comunidad con su creatividad, con sus conocimientos, con su innovación, les digo que lean todas las metodologías de Carvilen, de Martenó, de Kodari, este último hablaba del acervo cultural y de las músicas tradicionales, Martenó hablaba de la lúdica de lo rítmico, los juegos rítmicos que esto ayuda a desarrollar la sensibilidad rítmica, auditiva, el pensamiento ¿qué pasa con la música? La música es una herramienta transversal para todas las asignaturas, es fundamental porque ella despierta y desarrolla la atención, la concentración y te desarrolla la parte cognitiva, las habilidades del pensamiento. Entonces, he utilizado la música como una

herramienta lúdica para enseñar de todo, tanto en el español como en acá en la Licenciatura, les enseño a los estudiantes a dar una clase con las teorías de estos autores

ENDOR: nos podría contar un poco ¿cómo fue su última clase?

ENTDO: les enseñé a los estudiantes cómo se hace un proyecto cultural teniendo en cuenta la parte de la observación y las falencias que hay de nuestro acervo cultural. Aquí los estudiantes investigan sobre una fusión; por ejemplo, un porro y un jazz. Es como hacen ellos una fusión en la parte armónica, en la parte del formato de los instrumentos ¿qué instrumentos se tienen que utilizar para realizar esa fusión? Sin que la canción cambie su esencia

ENDOR: ¿nos puede contar cuál fue la última evaluación que les hizo a sus estudiantes?

ENTDO: la última evaluación se las trabajé sobre la parte de proyecto I, sobre la parte de los elementos de la investigación científica donde está la parte del razonamiento, la parte la falibilidad

ENDOR: ¿y las preguntas se las hace así de manera específica?

ENTDO: preguntas específicas y también algunas argumentadas para mirar cómo interpretan

ENDOR: si alguien le dice a usted que además de profesora de práctica y proyecto de investigación, debe también promover que sus estudiantes aumenten su comprensión de lectura ¿qué le respondería?

ENTDO: claro que sí, eso es lo que estoy promoviendo

ENDOR: profesora, recientemente la Universidad ha enfatizado la necesidad de promover la lectura crítica a través de los diferentes cursos de los planes de estudio ¿qué piensa usted al respecto?

ENTDO: me parece bien, que se promueva todo eso porque si uno no interpreta bien ¿de qué manera vas a interpretar al mundo? Porque si los estudiantes no saben leer ¿cómo van a leer la música?

ENDOR: ¿de qué manera ha respondido el departamento a esta necesidad?

ENTDO: están preocupados, los profesores tienen que ver como es la cuestión, hay unos que sí le han prestado atención y otros que no

ENDOR: ¿qué rol cumple la lectura en sus clases?

ENTDO: la lectura en mis clases cumple un rol muy importante porque eso es lo primordial, es la base de todo

ENDOR: ¿qué lecturas les pide a sus estudiantes que realicen?

ENTDO: las que tienen que ver con las metodologías, las de todos estos investigadores que apuntan a la parte de la creatividad, de la lúdica porque ellos tienen que recrear en sus proyectos todas esas teorías, es decir, cómo hacen ellos sus propuestas teniendo en cuenta todas esas teorías que les ayuda a ellos a interpretar la parte de la intencionalidad de lo que hace cada autor y cómo es esa parte crítica, la estructura que hay en el fondo del texto, la parte intrínseca

ENDOR: ¿Cuántas lecturas aproximadamente les manda a hacer?

ENTDO: generalmente les mando a leer dos pero bien leídas para que ellos hagan esos ensayos y socializarlos

ENDOR: ¿qué la lleva usted a realizar estas lecturas?

ENTDO: eso, desarrollar las habilidades de pensamiento que tienen para interpretar y para responder y que esto les ayude en la aplicación de su formación

ENDOR: ¿de dónde toma usted esas lecturas?

ENTDO: yo tengo los textos y se los facilito a mis estudiantes hay una que se llama ¿cómo leer para investigar? Que hace mucho énfasis en la redacción de la investigación

ENDOR: ¿y cómo reaccionan ellos a esas lecturas?

ENTDO: ¡ay profesora ya viene usted a mandar a leer!, eso es mucho, vamos a leer entre todos mejor y yo les digo lean porque esto les va a servir mucho, hay que motivarlos para que lean, es importante que el docente le diga a sus estudiantes ¿para qué leer un documento? ¿Para qué le sirven esas lecturas?

ENDOR: ¿lee esos textos con ellos?

ENTDO: sí, claro si leo con ellos también porque hay palabras o conceptos que no conocen, entonces les digo ustedes tienen que leer también con un diccionario. Sin embargo, algunas cosas

que yo les leo para preguntarles ¿qué comprenden ahí?, entonces yo les hago lecturas para ver si están atentos

ENDOR: ¿para qué deben leer los estudiantes esas lecturas que usted manda?

ENTDO: primeramente para fortalecer el hábito lector, segundo para que ellos aprendan y direccionen estos conocimientos y las habilidades de pensamiento, para que sepan dónde ubicarlas y dónde utilizarlas

ENDOR: ¿y cómo verifica usted que sí hayan comprendido esas lecturas?

ENTDO: por eso es que les hago el ejercicio de los ensayos y sus socializaciones, ahí verifico si comprendieron o no la lectura

ENDOR: ¿Cuál fue la última lectura que hicieron sus estudiantes?

ENTDO: fue precisamente en esta parte de investigación, la parte de la hermenéutica con Habermas

ENDOR: ¿qué los mandó a hacer con eso?

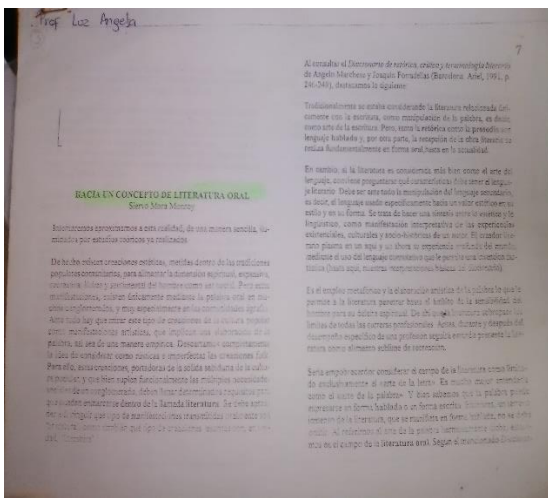
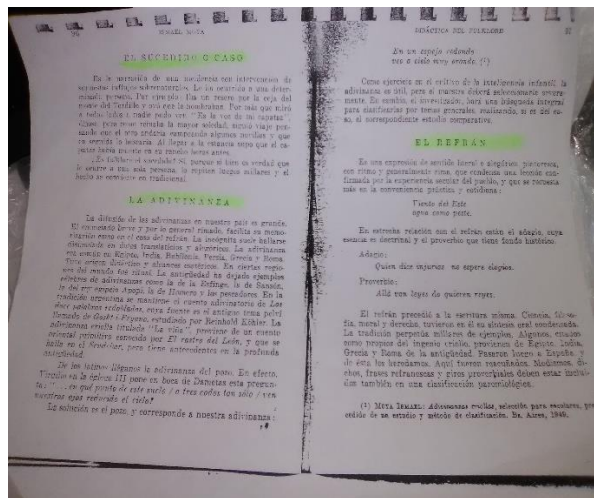
ENTDO: los mandé a trabajar la parte de la interpretación y la lectura de contextos para el trabajo que ellos tenían de la problemática ¿Cómo asumían ellos eso? teniendo en cuenta la problemática de ese contexto o sea cómo interpretaron el documento y cómo lo aplican en la problemática o en sus trabajo de grado que están haciendo ¿de qué les sirve? ¿Cuál es la importancia de ese documento para ellos abordarlo en el trabajo?

ENDOR: bueno profesora tomando como base toda esa experiencia que ha tenido como docente en todas estas áreas ¿qué le recomendaría usted a otros profesores para ayudar a sus estudiantes a mejorar la lectura crítica?

ENTDO: bueno, yo les diría a ellos que cada día le planteen la importancia de la lectura, que les expliquen porque no es solamente mandarlos a leer si no para qué van a leer ellos, que les digan a sus estudiantes cuál es la importancia que tiene la lectura de acuerdo con la signatura que están desarrollando y para qué les sirven y cómo la pueden aplicar, que los profesores les ayuden a ser partícipes de las clases que no solamente él solamente esté hablando también que los estudiantes

aporten, que los manden a hacer exposiciones, esto les ha ayudará mucho, tienen que ponerse creativos e innovadores para que sus estudiantes tomen el ejemplo.

Anexo número 2 (géneros textuales que utilizan los docentes para orientar sus clases)



APRECIACIÓN ARTÍSTICA II

EL ARTE EN EL PROCESO HISTÓRICO DE LA HUMANIDAD

"PARA TENER EN CUENTA..."

LUZ ÁNGELA ESTEFAN UPEGUI

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS
EDUCACIÓN ARTÍSTICA

MONTERÍA

DIVISIÓN DE LA HISTORIA

PREHISTORIA

Período del que sólo quedan restos materiales o monumentos sin ninguna clase de referencia oral ni escrita. Constituida por el desarrollo del hombre sobre la tierra anterior a toda tradición o documento escrito.

Se divide en dos grandes periodos: Paleolítico (60.000 A.C. aprox.) y Neolítico (20.000 A.C. aprox.). Los únicos testimonios de vida de estas culturas nómadas, cazadoras y recolectoras son los restos fósiles, objetos, armas e instrumentos de piedra o hueso enterrados, incrustados en las rocas o depositados en las cavernas en cuyas paredes hay, a veces, pinturas realizadas por los hombres prehistóricos

PROTOHISTORIA

Comprende época intermedia entre la prehistoria y la historia. En ella, el hombre comienza a usar los metales (6.000 A.C. aprox.). Coincide, generalmente, con la edad del bronce, el cooperativismo de la producción agropecuaria doméstica y las formas rudimentarias de producción. Cambio en organización social, adaptación a la vida sedentaria, aparecen la arquitectura y la cerámica

HISTORIA

Período que comienza con la escritura y del que se conservan monumentos, tradiciones, documentos. La aglomeración y separación de la población, da lugar a la constitución de mercados y ciudades con su intercambio comercial correspondiente y la concentración del poder en manos de reyes y sacerdotes. Nacen otros intereses de producción, comunicación y expresión artística y artesanal.

- Edad Antigua** abarca desde principio de la historia hace más de 5.000 años hasta las invasiones de los bárbaros en Europa (siglo V). Comprende las grandes civilizaciones de Oriente – Mesopotamia – Egipto – Grecia – Roma – América
- Edad Media** comprende desde la caída del Imperio Romano de occidente en el 476 hasta la caída de Constantinopla en poder de los turcos (1453 D.C.). Es la "Edad de la Fe" porque la creencia religiosa tuvo gran importancia en la vida del hombre. Se desarrollan: Imperio Bizantino – Islamismo – Época Carolingia – El Feudalismo – La Caballería – Las Cruzadas – El Románico – el Gótico

- **Edad Moderna** va desde los grandes acontecimientos ocurridos en el siglo XV hasta la Revolución Francesa (1789). Aquellos fueron: la aplicación de inventos como la pólvora, la brújula, la imprenta; circunnavegación del mundo, viajes intercontinentales entre Europa, Asia y África, descubrimiento de América, Renacimiento, Inquisición, Reforma, formación de ciudades, Revolución Francesa.

Estilos de Arte: Renacimiento – Barroco y Rococó – Clasicismo y Neoclasicismo

- **Edad Contemporánea**, progreso de la civilización en toda la humanidad desde la Revolución Francesa hasta nuestros días, comprende la época de Napoleón.

Los estilos de arte son: Romanticismo – Realismo – Impresionismo – Arte Moderno (diferente a Edad Moderna) con tendencias como Expresionismo, Les Nabis, Fauvismo, Cubismo, Futurismo, Surrealismo, Dadaísmo, Abstraccionismo, Art Nouveau, Bauhaus, Actualidad

“PARA TENER EN CUENTA...”

DEL ARTE PREHISTÓRICO

	=> Paleolítico.....	Inferior	Medio	Superior
		3'000.000	60.000	35.000
EDAD-PIEDRA	=> Mesolítico.....	8.000	- 5.000	=> pintura
	=> Neolítico.....	5.000	- 3.000	=> otras expresiones-arte
				=> Cobre
				EDAD-METALES => Bronce
				=> Hierro

GENERALIDADES

UBICACIÓN: Europa, Asia, África, América (densidad de población escasa)

Fue el período más largo de la vida del hombre y de una constante superación de dificultades sin posibilidad de retroceso. No conoció decadencia.

Sistema de vida del hombre primitivo: nómada, caza, pesca, recolección, cuevas, rocas

Evolución lenta, pero con buenos resultados artísticos

La evolución del arte prehistórico se relaciona con las circunstancias biológicas. Así, durante los períodos glaciales del continente europeo al comienzo de la era cuaternaria el hombre habitó cavernas. Los glaciales se retiraron y el hombre del Neolítico abandonó cavernas y construyó ciudades lacustres en las riberas de los ríos o lagos.

Hacia 2.500 AC levanta enormes monumentos de piedras alineadas

Era del bronce y del hierro

En general, como cultura es una sola con algunas expresiones de arte en sitios específicos como El Levante Español, Norte de África, región Franco-Cantábrica

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL ARTE

·Arte => manifestación de la vida espiritual del hombre paleolítico

Los materiales utilizados han permitido la conservación de las obras

Tiene dos campos de desarrollo:

Arte mueble o de pequeño tamaño, transportable (esculturas, plaquetas)

Arte rupestre o parietal, de grandes proporciones (pinturas, grabados)

ARQUITECTURA

Colosalismo - Solidez pétrea - La más tardía de las artes prehistóricas

Vivienda: Chozas, palafitos

Monumentos: Carácter conmemorativo o religioso

Tumbas: Dólmen (tumbas colectivas) - cámara funeraria - neolítico

Túmulos (dólmenes cubiertos de tierra)

Navetas (sepulcros pétreos de dos pisos)

Templos: planta ovalada

Talaiot /Nuraghi (torres troncocónicas de grandes proporciones)

Ejemplo: · Stonehenge (Gran Bretaña)

· Menhires de Carnac (Francia)

· Cueva de Menga (Málaga, España)

ESCULTURA

Simplicidad - Pequeñas dimensiones - Abstraccionismo (en figura humana)

Temas de caza y fecundidad – Venus esteatopigicas – amplias - pesadas

Realismo en representación de animales en movimiento: Piedra, guijarros, arcilla

Ejemplo: · Venus: Willendorf, Menton, Savignano, Lespugue, Lausell

· Mamut Predmost (guijarro – Moravia)

· Bisonte tallado en asta de reno (cueva de Madelaine)

· Bisontes modelados en arcilla (de Tuc D' Audoubert)

· Animales en movimiento interior cuevas (Cap Blanc, Dordogne)

PINTURA

Rupestre – Expresionista - Vivos colores - Técnica: fresco

Escenas animales – cacería: renos, bisontes, mamuts, osos, caballos.

Figuras aisladas de animales perseguidos (no forman conjuntos; no se relacionan)

Esquema figura humana monocroma

Realista, fuertemente inspirada en la naturaleza

Evolucionó desde contornos en negro y rojo hasta siluetas policromadas

Posiblemente se desarrolló con fines mágicos para facilitar la caza

Figuras agrupadas formando escenas vigorosas y movidas con dibujos estilizados en el Mesolítico

Escenas de cacería, danza, faenas domésticas

Ejemplo · Altamira, Puente Viesgo (Escuela Cantábrica)

· Cogul, Pinatada, Morella (Escuela Levantina Española)

· Tassili (Norte de África)

· Lascaux (Dordogne)

CERÁMICA

Aparece en el Neolítico

Gran consistencia (barro + arena); maleabilidad y porosidad de la masa

Hecha a mano. En torno, en la Edad de los Metales

Formas: vaso campaniforme, zoomorfa, antropomorfa

Decoración: lisa, líneas pintadas o incisas imitando dibujos geométricos, por adición formando dibujos y franjas en forma de cordel y trenzas, en relieve.

LOS METALES

Última etapa de la Prehistoria - Descubrimiento metalurgia al sur del Cáucaso

Fabricación útiles y armas - herramientas para agricultura – mejoramiento telar

Invencción del torno de alfarero - Adornos personales – Comercio

Primeros metales: oro, plata, cobre - Bronce (cobre + estaño) - Hierro

Ejemplo: Carro votivo de Trundholm

“PARA TENER EN CUENTA...”

DEL ARTE DE MESOPOTAMIA

GENERALIDADES:

Gran variedad de formas y estilos como producto de la diversidad étnica y vicisitudes históricas
Arte con función religiosa y concepciones: mágica y simbólica

ARQUITECTURA:

En adobe o ladrillo por escasez de piedra
Muros gruesos con puertas y vanos
Templos – tumbas – palacios – monumentos
Ejemplos: Torre de Babel (Zigurat)
Palacio de Karsabad
Palacio de Mari
Palacio de Nínive
Puerta de Isthar (con ladrillos vitrificados policromados)

ESCULTURA:

Ídolos y pequeñas figuras en barro, de expresiva y fuerte simplificación: mujeres con cabeza de serpiente o pájaro – Monstruo sumerio
Imagen de las divinidades de la época y de personajes: Gudea - Diosa Ba
Estelas con bajorrelieves que muestran escenas bélicas, de victoria, de cacería, como:
Estela de los buitres, Estela de Naram-Sim, Estela del Rey Hamurabi, Estandarte de Ur
Relieves que decoran la arquitectura: Leona herida – Relieves del palacio de Nínive
Kudurros o piedras esculpidas donde consignaban propiedades y ofrendas
Lamassus o genios alados protectores de malos espíritus

PINTURA:

Expresiva –dinámica - con temas de animales - color vivo, brillante (azul, blanco, rojo)
Ejemplo: pinturas del palacio de Mari

CERÁMICA:

Sellos con figuras de personajes
Cerámica de Susa

“PARA TENER EN CUENTA...”

DEL ARTE EGIPCIO

GENERALIDADES:

Región del río Nilo
Dinastías I á XXX – Imperios: Antiguo – Medio – Nuevo - Bajo
Arte para los muertos, el rey y los dioses
Arte de tumbas, templos y elementos para el más allá.
Tradicionalista – convencional – monumental – sujeto a elementos de la región
Colores con simbolismos.
Estático y solemne (hierático)
Leyes de: Frontalidad y de Jerarquía

ARQUITECTURA:

Funeraria, con ejemplos como las pirámides: de Zoser (escalonada) – de Keops, Kefrén y Micerino - Esfinge de Giseh - Tumbas faraónicas en el Valle de los Reyes
Templos de Sesostri – Menhotep II y III – Karnak – Luxor – Abidos – Abusimbel – Hatsepsut – Amenofis – Ramsés II y III
Ordenes de columnas: papiroforme, palmiforme, lotiforme, histórica.
Obeliscos o monolitos cuadrangulares con forma de aguja piramidal cubiertos con jeroglíficos, que decoraban la entrada de los templos

ESCULTURA:

Representaciones de difuntos en diferentes edades – dioses – retratos de parejas, niños, familias, de pie o sentados.
Bajorrelieves que decoran la arquitectura – policromados – con representaciones de dioses, vida cotidiana, caza, navegación, labores del campo
Ejemplos: Rahotep y Nofret – Cheik el Beled – Escriba sentado – Ecnaton _ Nefertiti

PINTURA:

Decorativa en paredes de tumbas y sarcófagos – realismo – sencillez
Temas narrativos – escenas deportivas, militares – animales
Ejemplos: Ocas de Meidum - Tumba de Tutankamón

CERÁMICA:

Vasos canopos en terracota
Hipopótamos azules decorados con flora acuática

“PARA TENER EN CUENTA...”

DEL ARTE DE MESOPOTAMIA

GENERALIDADES:

Gran variedad de formas y estilos como producto de la diversidad étnica y vicisitudes históricas
Arte con función religiosa y concepciones: mágica y simbólica

ARQUITECTURA:

En adobe o ladrillo por escasez de piedra
Muros gruesos con puertas y vanos
Templos – tumbas – palacios – monumentos
Ejemplos: Torre de Babel (Zigurat)
Palacio de Karsabad
Palacio de Mari
Palacio de Nínive
Puerta de Isthar (con ladrillos vitrificados policromados)

ESCULTURA:

Ídolos y pequeñas figuras en barro, de expresiva y fuerte simplificación: mujeres con cabeza de serpiente o pájaro – Monstruo sumerio
Imagen de las divinidades de la época y de personajes: Gudea - Diosa Ba
Estelas con bajorrelieves que muestran escenas bélicas, de victoria, de cacería, como:
Estela de los buitres, Estela de Naram-Sim, Estela del Rey Hamurabi, Estandarte de Ur
Relieves que decoran la arquitectura: Leona herida – Relieves del palacio de Nínive
Kudurros o piedras esculpidas donde consignaban propiedades y ofrendas
Lamassus o genios alados protectores de malos espíritus

PINTURA:

Expresiva –dinámica - con temas de animales - color vivo, brillante (azul, blanco, rojo)
Ejemplo: pinturas del palacio de Mari

CERÁMICA:

Sellos con figuras de personajes
Cerámica de Susa

“PARA TENER EN CUENTA...”

DEL ARTE GRIEGO

GENERALIDADES:

Grecia Arcaica – Clásica – Helenística
Se basa en la lógica
Expresa los valores de equilibrio, armonía, orden, proporción, medida, propios de la razón humana.
Trabaja por alcanzar la belleza a través del placer y del refinamiento
Arte realista, moderado, delicado, de gran laboriosidad.
Humaniza las divinidades

ARQUITECTURA:

Ordenes: Dórico, Jónico, Corintio
Polis o ciudad con espacios para la vida en común: plaza, calle porticada, edificio de gobierno, templos, edificios de recreo, teatros, circos, palestras.
Tiende a fastuosa, elegante, colosal.
Ejemplos: Templo de Zeus - Teatros Dionisios, Epidaurio, Siracusa.
Acrópolis: Partenón – Templos de Niké Áptera, Erecteo, Teseo.

ESCULTURA:

Para decorar la arquitectura (metopas – frontones – frisos)
Inicio conocimiento anatomía humana. Representación figuras masculina y femenina.
Formas humanas exentas.
Rígida postura canónica. Hieratismo
Sonrisa arcaica
Representación de dioses
Ejemplos: Xoanás –Kuros - Korés - Apolo de Piombino - Moscóforo – Jinete Rampín
Hera de Samos -Friso Panateneas (Partenón) – Relieves Templo de Zeus
Discóbolo - Auriga de Delfos -Trono Ludovisi – Afrodita.

PINTURA:

Se conoce por descripciones literarias
Importante en decoración policroma de arquitectura y escultura

CERÁMICA:

Gran variedad de figurillas de barro cocido policromado: talleres de Tanagra
Diferentes formas de vasijas decoradas con figuras realistas, rojo sobre fondo negro:
crátera – ánfora – ritón – hidra – lekitos – cántaro.

“PARA TENER EN CUENTA...”

DEL ARTE ROMANO

GENERALIDADES:

Roma Monárquica – Republicana – Imperial – Provincial
Cultura en función del Estado
Arte edéctico - monumental – imponente – sólido – funcional – naturalista
Sentido práctico – austeridad – naturalismo
Habilidad en fundición del bronce
Aporta nuevas soluciones técnicas

ARQUITECTURA:

Empleo de argamasa – arco y bóveda
Órdenes: Dórico, Jónico, Corintio, Toscano, Compuesto
Aporta nuevos tipos de construcción, como:
Edificios: Trofeo – Arco de Triunfo – Basílica
Puentes (Alcántara)
Acueducto (Pont du Gard)
Pantanos (Proserpina – Mérida)
Carreteras (Via Apia)
Templos (Apolo – Hércules – Fortuna Viril – Tholos de Vesta)
Tumbas (Adriano – Cecilia Metela)
Temas – Teatros – Foro – Cloaca Máxima

ESCALA:

Afición por el retrato de notables y antepasados
Realista – naturalista (plantas y animales)
Influencia helenística y etrusca
Ejemplo: Retratos de Pompeyo y de César

PINTURA:

Frescos de la Domus Neróniana (paisaje)
Frescos de Pompeya con estilos: arquitectónico, ornamental, decorado, fantástico

“PARA TENER EN CUENTA...”

DEL ARTE BIZANTINO

GENERALIDADES:

Nace de varios componentes: arte romano clásico, orientalismo, arte bárbaro.
Rigidez en iconos o imágenes - hieratismo
Crisis iconoclasta (rompe tradición figurativa del arte bizantino)

ARQUITECTURA:

Grandes iglesias cupulares
Planta de cruz griega
Ejemplos:
En Ravena: San Apolinar in Classe - San Vital
En Constantinopla: San Sergio y Baco – Santos Apóstoles – Hagia Sophia
En Venecia: San Marcos
En Moscú: San Basilio

MOSAICOS:

Decoración típica del bizantino
Revestimiento colorido para los santuarios
Iconografía cristiana - Temas principales: Cristo en Majestad - Madre de Dios
Muestras en Ravena – Constantinopla – Venecia - Sicilia
Ejemplos: San Vital - San Apolinar – San Marcos - Torcello

ESCALA:

Escasa
Iconos o imágenes de progresiva rigidez
Trabajos en marfil
Relieves sobre sarcófagos, lápidas, capiteles, a veces en piedra tallada
Por crisis iconoclasta, decorativa con elementos geométricos en ambores, púlpitos, cancelas. **Ejemplos:** Relieve Barberini - Catedral de Maximiano

PINTURA:

En viñetas y adornos de los manuscritos.
Libros miniados decorados con pinturas de santos
Frescos que adornan algunas iglesias

ORFEBRERÍA:

Ejemplos: Cáliz de Antioquia – Vaso de Emesa – Pala d’Oro (retablo de San Marcos)

TEJIDOS Y BORDADOS en seda de colores

“PARA TENER EN CUENTA...”

DEL ARTE ISLÁMICO

GENERALIDADES:

Se desarrolló en todas las regiones convertidas al islam, desde Persia hasta Marruecos y España, con diferentes focos de extensión en cada país. Su expansión va desde la muerte de Mahoma en el 632 D.C. hasta los siglos XII y XIII. En el XIV se convierte en arte Mudéjar (mezcla de arte cristiano y musulmán)
Concebido como decoración, más que como representación y expresión
Exuberancia decorativa
Eclécticismo

ARQUITECTURA:

La **Mezquita**, con gran variedad de formas, es el monumento más representativo. Recinto de oración o templo de gran tamaño sostenido por columnas con una gran sala para los orantes; generalmente, se abre hacia un patio grande porticado con fuente para las abluciones. Contiene un nicho hacia donde se dirigen las oraciones llamado **kibla** o **mihrab**, lugar sagrado orientado a la Meca.
El **alminar** o **minarete** es la torre desde donde el **muecín** llama a orar.
La **madrasa** es la escuela anexa a la mezquita para estudios de El Corán.

Ejemplos:

Gran Mezquita de Damasco - Kairuan - El Azhar - Ibn Tulún y Hassan (El Cairo) – Mezquita de Córdoba - Mezquita de Omar (Jerusalén)
Minaretes como la Kutubia de Marrakech y la Giralda de Sevilla

La Alhambra, construida por los soberanos de Granada, es ejemplo de arquitectura civil
Panteones de los sultanes con atrevidas cúpulas, arquitectura funeraria

La ornamentación de la arquitectura se aplica como una tapicería de gran riqueza sobre las superficies: almocábares, foliajes, flores, geométricos, estalacitas, escritura cúfica

ESCALA:

escasa; trabajos en madera y marfil
MOSAICOS al estilo Bizantino
ORFEBRERÍA en bronce labrado
TEJIDOS: ricos tapices y alfombras de dibujo geométrico
CERÁMICA: vidriada

DEL ARTE ROMÁNICO

GENERALIDADES:

Producción artística ruda y sobria de los países de Europa occidental durante los siglos XI y XII después de superada la época de las invasiones de los bárbaros y la época Carolingia o de Carlomagno, gran promotor de la cultura medieval.

Se extendió desde el año 1.000 hasta el siglo XIII por Italia, Francia, Alemania, Inglaterra y la península ibérica (peregrinaciones a Santiago de Compostela) donde se mezcla con elementos árabes dando origen a las primeras manifestaciones del arte Mudéjar.

ARQUITECTURA:

En su mayoría, religiosa; casi todas las construcciones que se conservan son templos
De gran solidez
Perfecta distribución geométrica de masas y volúmenes en el espacio
Bóvedas de $\frac{1}{2}$ punto o de cañón con arcos torales; bóvedas de arista ó de $\frac{1}{4}$ de círculo.
Cúpula
Planta rectangular latina con 3 ó 5 naves longitudinales y una transversal
Ábside
Giróla o deambulatorio
Capillas
Absidiolos
Columnas y capiteles variadísimos pero decorados con hojas y/o animales; o figuras humanas que representan episodios del Antiguo y Nuevo Testamento, labores del campo, vida medieval en general.
Iluminación por ventanas entre la nave central y las laterales, por la torre central del crucero o por rosetón circular de la fachada.
Tímpano con esculturas
Arquivoltas
Parteluz
Ejemplos: Catedral de Avignon, San Tróximo de Arlés, Iglesia–Abadía de Cluny, Iglesia de Vézelay, Santiago de Compostela

Castillos feudales en Francia con torres de varios pisos, habitación del señor, familia y servidumbre, torretila, escalera, granja, establo, foso, murallas, torres con almenas, caminos, calles, pórticos, plazas, iglesias.
Puentes apoyados en arcos

“PARA TENER EN CUENTA...”

DEL ARTE ROMANO

GENERALIDADES:
Roma Mondárquica – Republicana – Imperial – Provincial
Cultura en función del Estado
Arte ecléctico - monumental – imponente – sólido – funcional – naturalista
Sentido práctico – austeridad – naturalismo
Habilidad en fundición del bronce
Aporta nuevas soluciones técnicas

ARQUITECTURA:
Empleo de argamasa – arco y bóveda
Órdenes: Dórico, Jónico, Corintio, Toscano, Compuesto
Aporta nuevos tipos de construcción, como:
Edificios: Trofeo – Arco de Triunfo – Basílica
Puentes (Alcántara)
Acueducto (Pont du Gard)
Pantanos (Proserpina – Mérida)
Carreteras (Vía Apia)
Templos (Apolo – Hércules – Fortuna Viril – Tholos de Vesta)
Tumbas (Adriano – Cecilia Metela)
Termas – Teatros – Foro – Cloaca Máxima

ESCULTURA:
Alición por el retrato de notables y antepasados
Realista – naturalista (plantas y animales)
Influencia helenística y etrusca
Ejemplo: Retratos de Pompeyo y de César

PINTURA:
Frescos de la Domus Neroniana (paisaje)
Frescos de Pompeya con estilos: arquitectónico, ornamental, decorado, fantástico

“PARA TENER EN CUENTA...”

DEL ARTE BIZANTINO

GENERALIDADES:
Nace de varios componentes: arte romano clásico, orientalismo, arte bárbaro.
Rigidez en iconos o imágenes - hieratismo
Crisis iconoclasta (rompe tradición figurativa del arte bizantino)

ARQUITECTURA:
Grandes iglesias cupulares
Planta de cruz griega
Ejemplos:
En Ravena: San Apolinar in Classe - San Vital
En Constantinopla: San Sergio y Baco – Santos Apóstoles – Hagia Sophia
En Venecia: San Marcos
En Moscú: San Basilio

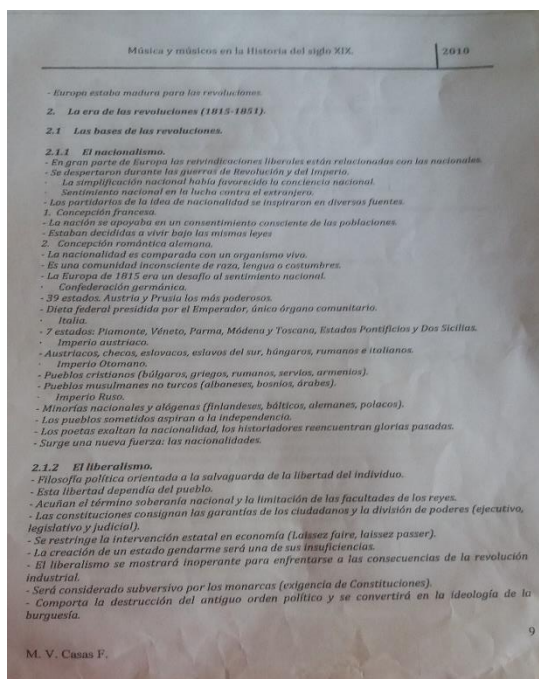
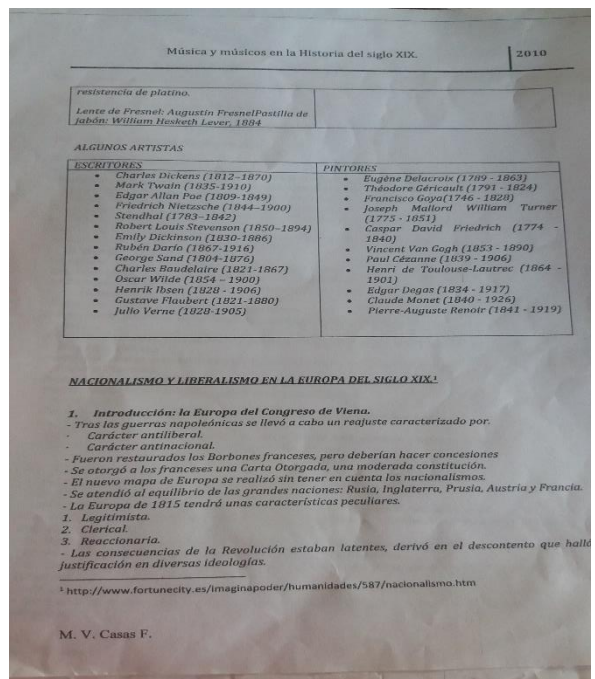
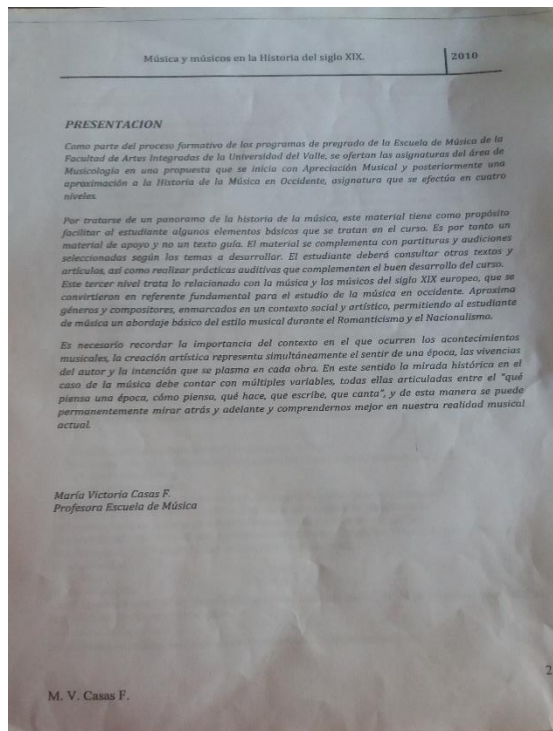
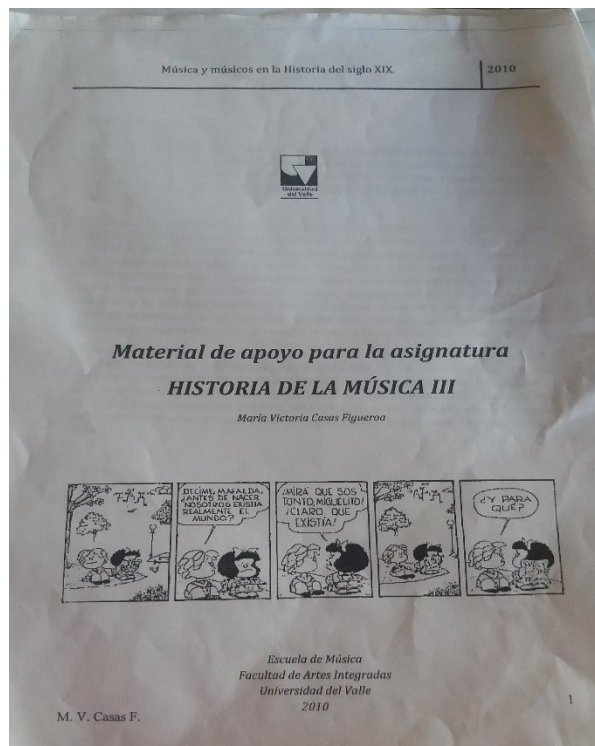
MOSAICOS:
Decoración típica del bizantino
Revestimiento colorido para los santuarios
Iconografía cristiana - Temas principales: Cristo en Majestad - Madre de Dios
Muestras en Ravena – Constantinopla – Venecia - Sicilia
Ejemplos: San Vital - San Apolinar – San Marcos - Torcello

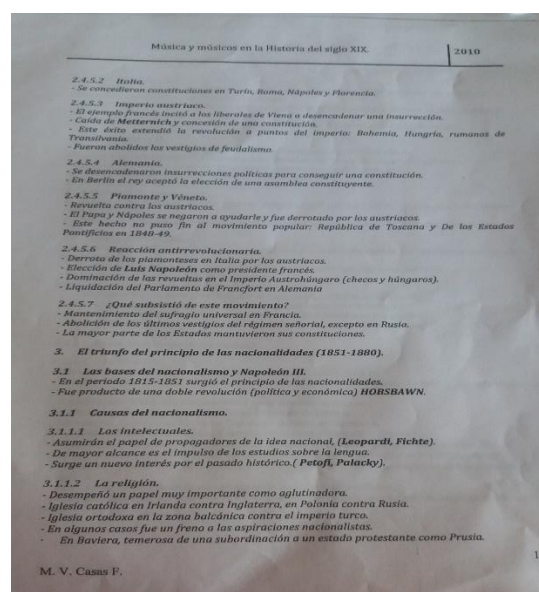
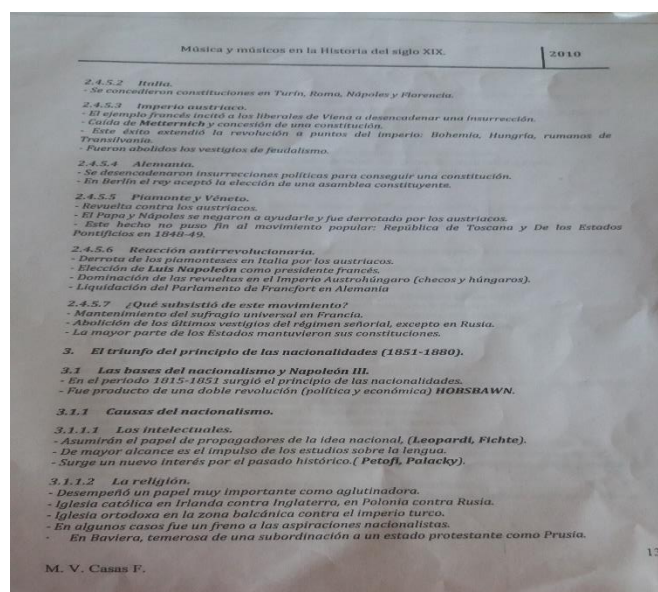
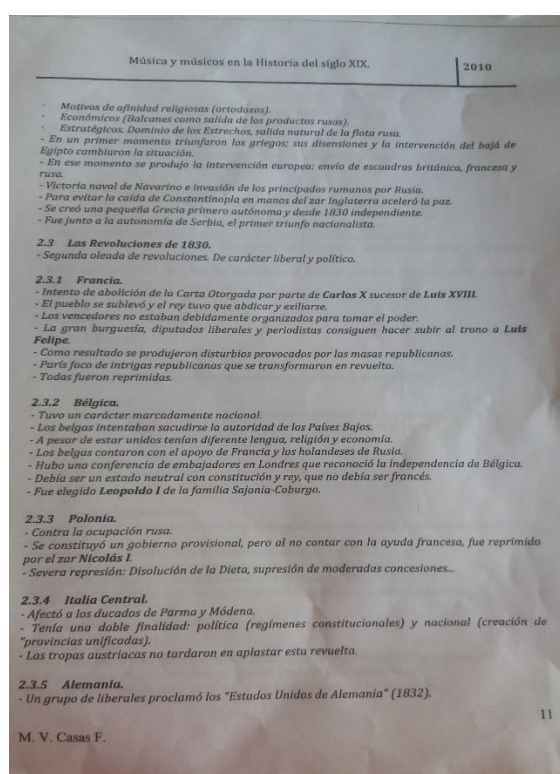
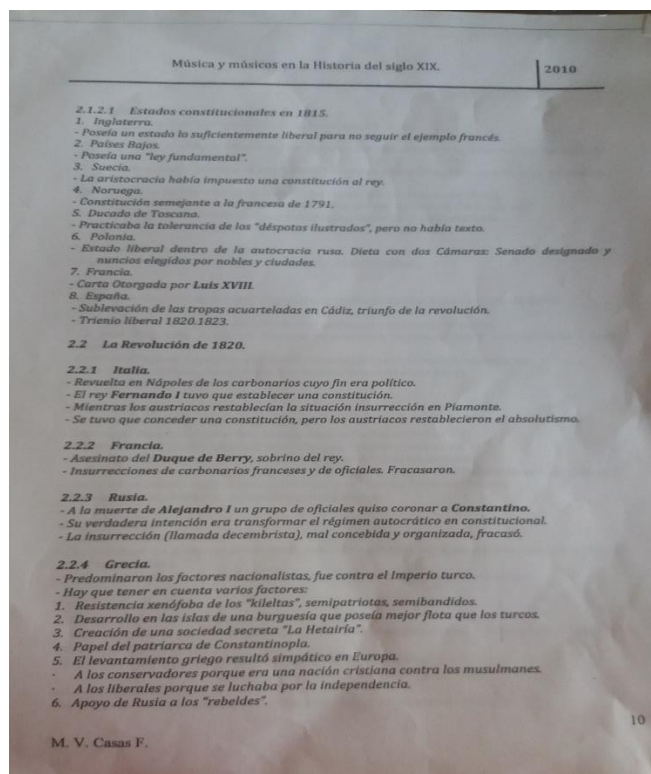
ESCULTURA:
Escasa
Iconos o imágenes de progresiva rigidez
Trabajos en marfil
Relieves sobre sarcófagos, lápidas, capiteles, a veces en piedra tallada
Por crisis iconoclasta, decorativa con elementos geométricos en ambones, púlpitos, cancelas. **Ejemplos:** Relieve Barberini - Cátedra de Maximiano

PINTURA:
En viñetas y adornos de los manuscritos.
Libros miniados decorados con pinturas de santos
Frescos que adornan algunas iglesias

ORFEBRERÍA.
Ejemplos: Cáliz de Antioquía – Vaso de Emesa – Pala d’Oro (retablo de San Marcos)

TEJIDOS Y BORDADOS en seda de colores





zonas de orden geográfico, la preferencia por el ladrillo o por la piedra suele influir de forma decisiva en los caracteres de las escuelas arquitectónicas de las diversas regiones. Así, en España, mientras la cantería es arte de las montañas del Norte, en Andalucía domina la albañilería.

La madera como elemento de construcción exclusivo, o casi exclusivo, sólo se emplea en regiones de grandes bosques —arquitectura esquimal— o donde los frecuentes terremotos impiden el empleo de materiales inflexibles, cual es el caso del Extremo Oriente o América Central. Como material de más fácil labor que la piedra, y empleado como soporte y cubierta, lo utilizan en sus comienzos casi todos los pueblos, y en ella se crean no pocas formas arquitectónicas no sólo constructivas, sino decorativas, que después de abandonada la madera y adoptada la piedra se continúan repitiendo en ésta. A veces es la casi totalidad de la estructura lignaria la que se traduce a la piedra, que no otro origen tienen muchas formas de la arquitectura indostánica. Aparte de esas arquitecturas lignarias y de su influencia en las de piedra, la madera ha sido hasta fecha reciente material de primer orden para las cubiertas.

ELEMENTOS: SOPORTES.—En el edificio existen dos partes esenciales: la cubierta y el soporte, que recibe el peso de aquélla.

El soporte puede ser continuo, en cuyo caso sirve, además, de cerramiento, y es el muro, o no serlo, y sólo sirve de soporte, y es el pilar o la columna.

En el muro deben considerarse la forma como se encuentran dispuestos los materiales de que está construido, es decir, el aparejo, y las superficies o paramentos. El muro puede ser de tierra simplemente apisonada. En el de ladrillo, el espacio de mezcla o argamasa que sirve de lecho a sus diversas hiladas es el tendel, que a veces, por su gran grosor influye intensamente en el aspecto del paramento.

La piedra puede emplearse en forma irregular o regularmente labrada en forma de paralelepípedo. Si esas piedras irregulares son de tamaño excepcionalmente grande, y se colocan sin mezcla, constituyen el muro ciclópeo (fig. 1 A), propio de las arquitecturas primitivas. Pero si son más pequeñas y se unen con barro o con mezcla, el muro es de mampostería (B). La mampostería por hiladas (C) es aquella en la que esas piedras pequeñas irregulares se ordenan en hiladas horizontales. Cuando el frente de la piedra se da forma de polígono (D), el paramento del muro es poligonal.

Los sillares empleados en un muro son, por lo general, de una misma altura, pero a veces, para producir efecto más decorativo en el para-

mento, alternan sillares de dos alturas. En el primer caso es el muro de obra isódoma (E), el *opus isodorum* romano, y en el segundo, el sodo isódomo (F). Cuando los sillares son pequeños y no muy regulares, llámase sillarejos. Para trabajar mejor el aparejo del muro, suelen disponerse, alternando con los sillares dispuestos a soga, es decir, en la forma corriente, otros a tizon que atraviesan el muro y que sólo muestran al exterior, en los paramentos, sus cabezas (H). Dicese también de estos sillares atravesados que están dispuestos a perpiño. Además de esta decoración del paramento del muro de sillaría, simple consecuen-

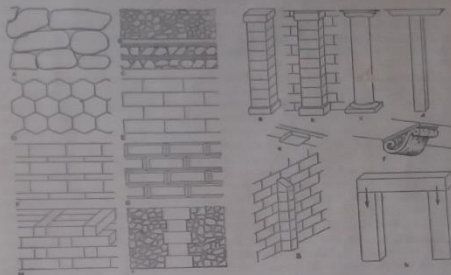


Fig. 1.—Muro. A, ciclópeo; B, C, de mampostería; D, poligonal; E, isódomo; F, sodoisódomo; G, almohadillado; H, a tizon; I, con cadenas. (Argüés.)

Fig. 2.—Soportes: a, pilar; b, pilastro; c, columna; d, pia derecho; e, f, ménsulas; g, estribo; h, dintel. (Argüés.)

cia de su aparejo, existe la del almohadillado (G), producida por el rehundimiento de la unión de los sillares, con lo que el frente de cada uno de éstos resulta en relieve. Si el frente del sillar sólo se encuentra toscamente labrado, denominase el paramento a la rústica. Si los sillares se asientan directamente sin tendel intermedio, el muro está labrado a hueso.

Además de estas arcos, que funcionan como tales, existen otros arcos falsos, así llamados porque, aunque tienen su apariencia, sólo trabajan como dióstricos. Tales son los formados haciendo avanzar progresivamente los sillares hasta unirse en la parte superior, propios de las viviendas primitivas; los tallados en un dintel lo suficientemente arquitectónico primitivo; los tallados en un sistema en realidad sólido, o los simulados en peso revestiendo un sistema en realidad sólido, según es frecuente en la Alhambra (fig. 792).

Bóvedas.—El movimiento del arco engendra la bóveda. El de medio punto, moviéndose sobre dos muros paralelos, produce la bóveda de cañón (fig. 9 E), la que, con un desuso de precisión innecesario, denominase también de medio cañón. La diversa forma del arco generador hará que el cañón sea rebajado, peraltado, apuntado, etc. Si los arcos son concéntricos, la bóveda es acutal (F). La bóveda cónica es la que se apoya en muros convergentes (J).

El movimiento del arco de medio punto sobre sí mismo origina la bóveda semicircular, o media naranja (G), que tiene que ser recibida por un muro circular o en la forma que más adelante se dirá. Si esta bóveda, por apoyarse en arcos o muros, antes de llegar a la media esfera, no pasa del cuarto superior, denominase valda; es decir, es la que resulta de cortar la esférica por varios planos verticales (H). Es frecuente también la bóveda de cuarto de esfera, que suele apoyarse en su parte superior en el extremo de otra de cañón (fig. 571).

Esas bóvedas de cañón simples, combinándose entre sí, dan lugar a otras de tipo más complicado. La intervención de dos bóvedas de cañón produce la bóveda equifida de planta cuadrada, que consta de cuatro paños triangulares de superficie cilíndrica y cuatro aristas entrecruzadas. Aunque el tipo más sencillo de esta bóveda es de planta cuadrada (fig. 9 K) o rectangular, esa planta puede multiplicar el número de los paños (fig. 578).

La que resulta de dos cañones cruzados, prescindiendo de la parte superior cruzada o bóveda equifida, da lugar a la bóveda de aristas o por aristas (fig. 9 L), constituida por los extremos de los cañones, que resultan así unidos por cuatro aristas salientes. Mientras la bóveda de equifida exige un soporte continuo cuadrado o poligonal, la de aristas sólo precisa cuatro puntos, donde apoyen los extremos de sus aristas.

La bóveda de cañón que cruza a otra mayor constituye el luneto, que se usa generalmente para poder aumentar la amplitud de la ventana abierta bajo él o simplemente con fines decorativos (fig. 9 M).

El desuso de cubrir con una media naranja o una bóveda equifida de más de cuatro paños un espacio cuadrado, da lugar a la bóveda

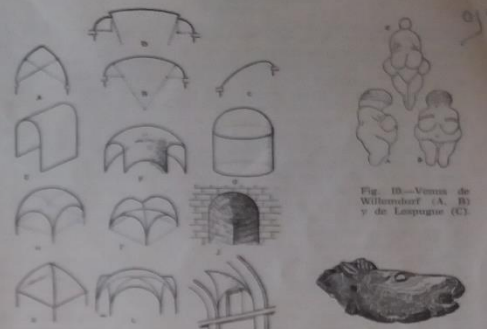


Fig. 9.—A, arco apuntado; B, carpanel; C, rampante; D, subcircular; E, bóveda de cañón; F, acutal; G, semicircular o de media naranja; H, valda; I, por aristas; J, cónica; K, equifida; L, luneta. (Argüés.)

Fig. 10.—Vistas de Willenhut (A, B) y de Longue (C).

Fig. 11.—Cubierta de Mac d'Aul (Verwen.)

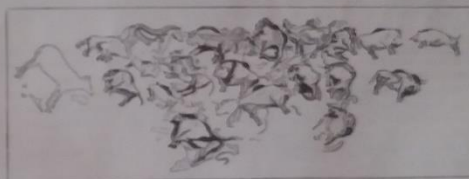


Fig. 12.—Plataformas de la curva de Alhambra. (Argüés.)

La PINTURA.—La formación de la pintura cristiana, que desemboca en el estilo bizantino, se conoce mal. Además del foco de las catacumbas romanas existen en estos primeros tiempos otras escuelas que desempeñan papel de primer orden en el nacimiento de la iconografía cristiana: las de Asia Anterior, Egipto y Bizancio.

En Asia Anterior el principal monumento pictórico es el códice del Génesis de la biblioteca de Viena, del siglo V, pero que se supone inspirado en un rollo o rútilo mucho más antiguo, donde las escrituras, hoy en folios, aparecerían en forma continua. Ejecutado en pergamino, el fondo está pintado de púrpura. La figura 395 reproduce escenas de la Vida de José: su despedida, el cuidado de su rebaño y la llegada de sus hermanos. Su fecha temprana, y lo maduro de la interpretación de sus múltiples historias, han hecho pensar que se haya utilizado un Génesis de sinagoga.

La obra maestra de la miniatura siria son los Evangelios de la Biblioteca de Florencia, iluminados en 586 por el monje Rábula, del convento de Zayba, en Mesopotamia. Su madura iconografía delata la utilización de modelos más antiguos, y desde este punto de vista es de valor extraordinario como testimonio de la existencia en tierras mesopotámicas de una escuela pictórica muy anterior y de capital interés para el nacimiento del arte cristiano. La figura 397 contiene la Crucifixión; en la parte inferior, las Mujeres en el Sepulcro y el Noli me tangere.

Con su estilo se relacionan los Evangelios de la catedral de Rossano, en Calabria. La figura 396 representa la Curación del ciego, y en la parte inferior los Profetas que a ella aluden.

En cuanto a pinturas murales, sólo conocemos las de la sinagoga de Dura Europos, en las proximidades del Eufrates, del año 256 y, por tanto, de fecha anterior a muchas de las catacumbas de Roma. Aunque muy pobres, por su fecha temprana son un testimonio en pro del origen oriental del arte cristiano. A este respecto deben tenerse también en cuenta las sinagogas recientemente descubiertas en Palestina y Transjordania, todas ellas decoradas con pinturas. En la sinagoga ya citada de Dura Europos, los muros aparecen distribuidos en grandes cuadros con historias del Antiguo Testamento.

La pintura copta distingue, en general, por su tosquedad, de carácter popular, y por su intensidad expresiva. Entre sus creaciones iconográficas figura la Virgen de la Leche (fig. 394), que no en vano a Isis se la representa dando el pecho a Horus.

Los productos principales de la miniatura bizantina de este período son los Octateucos y los Salterios.



Figs. 390-392.—Virgen Odegetria.—Virgen orante.—Virgen con Niño. (Deloia.)



Fig. 393.—Triptico con la Déesis y santos. (Deloia.)



Figs. 394, 395.—Virgen copta.—Miniaturas del Génesis, de Viena. (Deloia.)

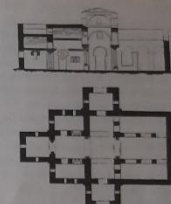
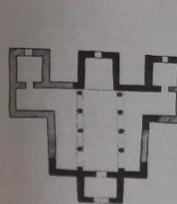
Los mejores ejemplares de planta alargada son Santa Comba de Bande (Orense) y, sobre todo, San Pedro de Nave (Zamora) (figuras 421, 422), donde el tipo de cruz latina se inscribe en un rectángulo. Sobresale de éste la capilla mayor, y a las puertas del crucero se anteponen sendos vestíbulos, como en San Juan de Baños. A los lados del tramo que precede a la capilla mayor existen dos habitaciones que abren a la nave principal por estrecha puerta y una ventana de triple arco, mientras a los pies se forman dos naves laterales separadas por pilares, pero insuficientemente comunicadas con la nave de crucero. Sobre la capilla mayor se encuentra una cámara, al parecer dedicada a tesoro y archivo, que sólo tiene acceso por una ventana, cámara que se repite además sobre los vestíbulos laterales. Tan interesante como su composición arquitectónica es lo decorativo, que incluso contiene escenas figuradas (fig. 425). Se considera obra de los últimos años del siglo VII.

Situado este monumento en sitio que había de quedar bajo las aguas de un embalse, ha sido trasladado hace pocos años, después de numerar sus piedras, a un lugar próximo.

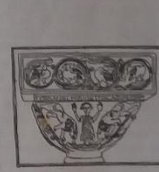
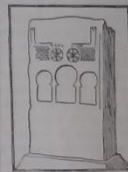
De gran riqueza decorativa y, al parecer, también de los últimos años del siglo VII, es la cabecera de la iglesia de Quintanilla de las Viñas (Burgos), única parte conservada. En relieve muy plano y a bisel (fig. 426) aparece sobre el arco de triunfo Cristo bendiciendo, y en las impostas, las figuras del Sol y la Luna en clipeos elevados por ángeles. La rosca del arco muestra, en cambio, los típicos temas sasánidas de aves afrontadas y árboles dentro de círculos, conocidos probablemente a través de modelos textiles bizantinos, temas que, dispuestos en largas fajas horizontales, recorren, además, el muro exterior, prestándole aspecto de lujo inusitado.

Obra también visigoda es la parte del fondo de la cripta de la catedral de Palencia, cuya planta completa desconocemos.

Además de los monumentos citados, poseemos abundantes restos de elementos arquitectónicos y tableros ricamente ornamentados (figura 427), que dan tal vez mejor idea que los monumentos anteriores del lujo decorativo de los destruidos. La colección más numerosa es la de Mérida, que se distingue por lo bizantino de su estilo. Sus piezas principales son las hermosas pilastras (fig. 428) y pilares aprovechados en el aljibe del edificio del Conventual. Su belleza y proporciones permiten formar idea de la riqueza de los edificios cuyos pórticos decoraron. También constituyen serie de gran interés las cancelas. El bizantinismo de todas estas piezas se ha tratado de explicar por la presencia de dos obispos emeritenses de sangre griega a mediados del siglo VI.



Figs. 420-422.—San Juan de Baños.—San Pedro de Nave. (Camps.)



Figs. 423-425.—San Juan de Baños.—Estela iconesa.—Capitel de San Pedro de Nave. (Camps, Argilés.)



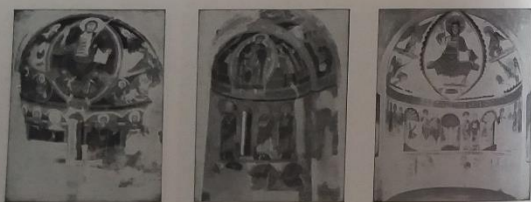
Figs. 426, 427.—Relieves de Quintanilla y Mérida. (Argilés, Bevan.)



404-406. Majestad de Caldas.—Descendimiento, S. Juan de las Abadesas.—
Majestad de Batlló.



407-409. Pórtico de la Gloria.—Profetas del Pórtico. Santiago.—Pantocrátor de
Tahull, M. de Barcelona.



410-412. Absides de S. Clemente y de Sta. María de Tahull, M. de Barcelona.—
Abside de Sta. María de Mur, M. de Boston.



413-416. Frontal de San Martín, Vich.—Frontales de los Apóstoles y de San Martín,
Barcelona.



417-420. Frontal de la Virgen, Vich.—Frontales de Llusá y Avià.—Frontal de San
Andrés, Vich.

ITALIA Y ALEMANIA.—La escultura románica no llega a crear en Italia las grandes composiciones que hemos visto en Francia y España. Por lo general, se reduce a frisos o estatuas adosadas, todo ello dotado de ese reposo clásico ya comentado en Provenza.

La comarca más rica en escultura románica es el Norte. En Verona y Módena vemos profetas, escenas bíblicas y temas caballerescos, como los de *Rolando y Oliveros*, y el ataque de un castillo del rey Arturo por varios caballeros bretones. Son obras firmadas que nos conservan los nombres de los maestros Nicolás y Guillermo.

La segunda etapa de esta escultura lombarda la representa Benedetto Antelami, que deja a fines del siglo varias obras en las catedrales de Parma (1178-1196) y Borgo San Donnino. De estilo un tanto monótono y poco expresivo, puede servir de ejemplo el relieve del *Descendimiento* de la catedral de Parma.

Aunque no de grandes vuelos escultóricos, forman un pequeño capítulo en la escultura románica italiana los relieves de las puertas de bronce. La importación de varios ejemplares traídos de Bizancio da lugar, en la segunda mitad del XII, a una escuela de fundidores, entre los que destacan Barisanus de Trani, en el Sur, y Bonnanus de Pisa, en Toscana. A este último se deben las puertas de las catedrales de su patria y de Monreale, en Palermo.

En Alemania, la creación capital del período románico corresponde a comienzos del siglo XI, y por ello es del mayor interés. Ese temprano florecimiento va unido al nombre del obispo Bernward de Hildesheim, la persona de confianza del emperador. A su iniciativa se deben las puertas de la catedral (1015), con relieves del Viejo Testamento y de la vida de Jesús. Casi de bulto redondo, la composición es diáfana y los personajes están dotados de vida extraordinaria. De estilo algo más tosco, el obispo Bernward hace levantar además ante su catedral una columna de bronce (1012), de cerca de cuatro metros de altura, con escenas evangélicas en un relieve continuo dispuesto en espiral. Aunque la técnica de la fundición se conserva en el período carolingio, se piensa respecto de estas dos obras en la influencia bizantina.



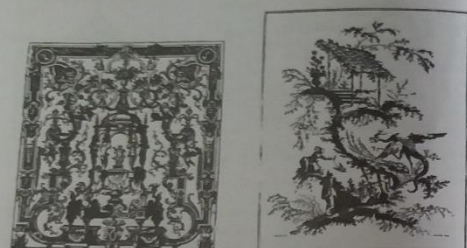
395-397. Anunciación, Silos.—Apóstoles, Cámara Santa de Oviedo.—Apóstol,
San Vicente de Ávila.



398, 399. Relieves de S. Vicente, Ávila.—Relieves de Armenia.



400-403. Timpano del Pórtico de la Gloria.—Virgen de Najera.—Virgen, Solsona.—
Virgen del Sagrado, Toledo.



Figs. 271, 272.—Decoración de estilo Luis XIV. por Berain.—Decoración china de estilo Luis XV.

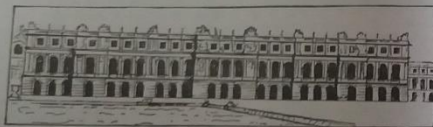


Fig. 273.—Mansart: Fachada al jardín del palacio de Versailles. (Argitès.)

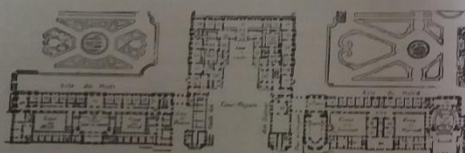


Fig. 274.—Palacio de Versailles.



Figs. 275-277.—Mansart: Capilla de Versailles.—Torja de estilo Luis XV. de escultura.—Fischer de Erlach: S. Carlos, Viena. (Delsjö.)



Figs. 278-280.—Fischer de Erlach: S. Carlos, Viena.—Neumann: Santuario de Vierzehnheiligen.—Sta. Maria, Dresde. (Lübke.)



Figs. 281, 282.—Neumann: Iglesia de Neresheim.—El Zwinger, Dresde.



228-230.—Borini: Cuadro del baño, Adoración de los Reyes, Interior del Jardín de los edificios.



231-233.—Mazzoni: Cristo muerto, El banquero y su mujer.—Mazzoni: S. Justino.—Mazzoni: Virgo exultans.



234-236.—Mazzoni en Roma: Adoración de los Reyes.—Gossart: Virgen con el Niño.—Van Oost: Sagrada Familia.



245-247.—Boschius: Triunfo de la Muerte.—Moro: María Tudor.—Fusca Bassa: Virgen.



248-250.—Moro: Pelegrín.—Scusa: Adoración de los Reyes.—Boschius: Pastoreador. (Mda.)



251-253.—Moro: Virgen.—Mazzoni: S. Jorge.—Nikar: Virgen. (Mda.)



